Niveau(x) d'enseignement : 4 Numéro ISN : 9617
Centre d'intérêt : 755

Evaluation des programmes d'études : rapport global : français, langue seconde, 2e secondaire / Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques, Direction du développement de l'évaluation. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, 1990, c1991.
97 p. : ill. ; 28 cm.

Code : 9091-8008 ; 16-7544-08.

ISBN 2-550-15356-1

Vedette(s)-secondaire(s) : Québec (Province). Direction du développement de l'évaluation

Descripteur(s) : Français (Langue) * Langue seconde * Programme d'études * Evaluation * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Ce rapport fait état de données recueillies à l'aide de deux principaux instruments. Le premier a été un sondage administré à un échantillon d'agents d'éducation et d'élèves constitué à partir de 23 écoles secondaires anglophones privées et 77 écoles secondaires anglophones publiques. Ce sondage visait à mesurer leur degré de satisfaction concernant la mise en oeuvre du programme visé. Le deuxième instrument a consisté en une épreuve de lecture, d'écoute et d'écriture administrée à des élèves de 2e secondaire. Une partie de ces élèves ont subi également une épreuve en communication orale. De l'analyse des données, il ressort en conclusion que le programme concerné ne révèle pas de faiblesses majeures. Cependant, le manque de matériel didactique est dénoncé. L'analyse est complétée par quelques recommandations concernant ce programme de français.

Type de document :

9617

ÉVALUATION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

RAPPORT GLOBAL

Français, langue seconde

2e secondaire

Juin 1990

Québec

ÉVALUATION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

RAPPORT GLOBAL

Français, langue seconde

2e secondaire

Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques
Direction du développement de l'évaluation

AVERTISSEMENT

Lorsqu'il est question de l'évaluation d'un programme d'études, les résultats obtenus au moyen des instruments de sondage, tels des questionnaires, des entrevues ou des épreuves pour les élèves, sont traités globalement et visent uniquement à mesurer la qualité du programme d'études concerné. Par conséquent, les résultats obtenus ne doivent pas être interprétés comme représentant la performance scolaire des élèves.

TABLE DES MATIÈRES

Page

INTRODUCTION

1. RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX SUR LE SYSTÈME D'ÉVALUATION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES 1

   1.1 Objectif de l'évaluation du programme de français, langue seconde, 1er cycle du secondaire 1

   1.2 Modèle et démarche d'évaluation 1

   1.3 Échantillon et participation 2

2. RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DE LA PHASE D'ÉLABORATION ET DE LA PHASE D'IMPLANTATION DU PROGRAMME D'ÉTUDES 3

   2.1 Résultats de la phase d'élaboration du programme d'études 3

   2.2 Résultats de la phase d'implantation du programme d'études 3

3. RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX RELATIFS AUX AGENTES ET AGENTS D'ÉDUCATION 4

   3.1 Formation 4

   3.2 Expérience 4

4. CONTEXTE D'IMPLANTATION ET DE MISE EN OEUVRE DU PROGRAMME 5

5. PRÉPARATION À LA MISE EN OEUVRE DU PROGRAMME 9

   5.1 Séances de formation 9

   5.2 Opinion générale au sujet de la formation reçue 9

   5.3 Satisfaction relative à certains aspects du perfectionnement reçu 9

Page

6. ÉLÉMENTS DU PROGRAMME 11

6.1 Objectifs terminaux 11

6.2 Éléments d'apprentissage 11

6.3 Objectifs d'apprentissage 11

6.4 Volets du programme 12

6.5 Contenu 13

6.6 Guide pédagogique 15

6.7 Document d'orientation 15

6.8 Matériel didactique 15

6.8.1 Matériel didactique de base 15

6.8.2 Matériel didactique complémentaire 16

6.9 Planification de l'enseignement 17

6.9.1 Planification annuelle et planification par étape 17

6.9.2 Instruments utilisés pour la planification ... 18

6.9.3 Planification d'activités particulières 20

6.9.4 Information aux parents 21

6.10 Pratique ou soutien pédagogique 22

6.10.1 Pratique pédagogique 22

6.10.2 Soutien pédagogique 26

6.11 Évaluation des apprentissages 27

6.11.1 Évaluation formative 27

6.11.2 Évaluation sommative 28

7. RETOMBÉES DE LA MISE EN OEUVRE DU PROGRAMME 30

7.1 Intérêt des élèves ainsi que des enseignantes et des enseignants 30

Page

7.2 Influence de la mise en oeuvre du programme sur la performance des élèves 31

7.3 Notation et consignation des résultats 31

8. APPRÉCIATION GLOBALE DU PROGRAMME 32

8.1 Approche communicative 32

8.2 Mise en oeuvre du programme 32

8.3 Perfectionnement 34

8.3.1 Forme de perfectionnement 34

8.3.2 Objets du perfectionnement 34

8.4 Forces et faiblesses du programme 36

9. RENSEIGNEMENTS RECUEILLIS AUPRÈS DES DIRECTRICES ET DIRECTEURS DES SERVICES ÉDUCATIFS, DES PARENTS ET DES ÉLÈVES ... 38

9.1 Directrices et directeurs des services éducatifs 38

9.1.1 Effectif scolaire 38

9.1.2 Nombre d'heures d'enseignement de français, langue seconde, par année 39

9.1.3 Raisons du supplément d'heures allouées pour l'enseignement du français, langue seconde 39

9.2 Parents 40

9.2.1 Opinions relatives au programme de français, langue seconde 40

9.2.2 Opinions relatives aux comportements des enfants 40

9.3 Élèves 41

9.3.1 Langue utilisée à la maison et à l'extérieur.. 41

9.3.2 Activités préférées et activités les plus fréquentes en classe 42

9.3.3 Activités extérieures à la classe 43

9.3.4 Caractéristiques des élèves 43

Page

10. SYNTHÈSE DES COMMENTAIRES ÉCRITS 44

11. RÉSULTATS DES ÉLÈVES AUX ÉPREUVES DE COMMUNICATION ORALE, DE LECTURE, D'ÉCOUTE ET D'ÉCRITURE 48

11.1 Introduction

11.1.1 Collecte des données 48

11.1.2 Caractéristiques de l'échantillon 48

11.1.3 Correction et Analyse des résultats 49

11.1.4 Interprétation des résultats 50

11.2 Épreuve de communication orale 50

11.2.1 Instrument de mesure 51

11.2.2 Analyse des résultats 52

11.2.3 Interprétation des résultats 53

11.3 Épreuve de lecture, d'écoute et d'écriture 58

11.3.1 Lecture 59

11.3.1.1 Instrument de mesure 59

11.3.1.2 Analyse des résultats 59

11.3.1.3 Interprétation des résultats 60

11.3.2 Écoute 62

11.3.2.1 Instrument de mesure 62

11.3.2.2 Analyse des résultats 62

11.3.2.3 Interprétation des résultats 63

11.3.3 Écriture 65

11.3.3.1 Instrument de mesure (formulaire) .. 65

11.3.3.1.1 Analyse des résultats 66

11.3.3.1.2 Interprétation des résultats 67

Page

11.3.3.2 Instrument de mesure (lettre) 69

A. Message 70

11.3.3.2.1 A.1 Analyse des résultats 72

11.3.3.2.2 A.2 Interprétation des résultats

B. Langue 75

- Syntaxe 75

11.3.3.2.3 Analyse des résultats 76

11.3.3.2.4 Interprétation des résultats 77

- Vocabulaire 77

11.3.3.2.5 Analyse des résultats 78

11.3.3.2.6 Interprétation des résultats 79

- Orthographe 79

11.3.3.2.7 Analyse des résultats 80

11.3.3.2.8 Interprétation des résultats 81

C. Discours 81

11.3.3.2.9 Analyse des résultats 82

11.3.3.2.10 Interprétation des résultats 82

11.3.3.3 Analyse et Interprétation des résultats d'écriture 83

Annexe 1 Modèle général d'évaluation des programmes d'études

LISTE DES TABLEAUX

		Page
Tableau 1	Types de discours selon les volets du programme ...	12
Tableau 2	Instruments de travail utilisés pour la planification de l'enseignement	19
Tableau 3	Fréquence des activités d'enseignement et d'apprentissage	23
Tableau 4	Difficultés d'application des volets du programme	25
Tableau 5	Matières enseignées en français et pourcentage de l'effectif	38
Tableau 6	Résultats en pourcentage relatifs aux divers aspects de la communication orale	52
Tableau 7	Résultats en pourcentage relatifs aux diverses intentions de la communication orale	52
Tableau 8	Classement des résultats à l'ensemble de l'épreuve de communication orale	53
Tableau 9	Comparaison des résultats relatifs aux divers aspects de la communication (fréquence en pourcentage)	53
Tableau 10	Taux de réussite relatif aux divers aspects de la communication orale	54
Tableau 11	Taux de réussite relatif aux diverses intentions de la communication orale	54
Tableau 12	Grille des niveaux de compétence en communication orale	55

		Page
Tableau 13	Profil de compétence orale	56
Tableau 14	Classement des résultats en communication orale par rapport au seuil de réussite	57
Tableau 15	Résultats des élèves aux items de lecture par habileté et notion pour les groupes ordinaires et en immersion	60
Tableau 16	Résultats des élèves aux items d'écoute par habileté et notion pour les groupes ordinaires et en immersion	62
Tableau 17	Classement des résultats de l'écoute par rapport au seuil de réussite	64
Tableau 18	Nombre de mots dans la lettre	69
Tableau 19	Traitement des sujets de la lettre	74
Tableau 20	Comparaison du nombre de fautes selon divers aspects de la syntaxe	77
Tableau 21	Comparaison des types de fautes d'orthographe grammaticale	81
Tableau 22	Fréquence des diverses combinaisons de cotes	82
Tableau 23	Profils d'élèves en cinq groupements en fonction de quatre aspects de la communication	87
Tableau 24	Comparaison des profils au regard de la grille de correction en fonction des quatre aspects de la communication	89
Tableau 25	Comparaison des textes «courts» et «longs»	90

LISTE DES GRAPHIQUES

		Page
Graphique 1	Expérience d'enseignement en français, langue seconde	4
Graphique 2	Satisfaction quant aux préalables des élèves	6
Graphique 3	Date d'entrée en vigueur du programme à la commission scolaire	7
Graphique 4	Temps consacré à la mise en oeuvre	8
Graphique 5	Satisfaction à l'égard du perfectionnement reçu	10
Graphique 6	Précision des objectifs terminaux	11
Graphique 7	Importance des volets	13
Graphique 8	Contenu grammatical et orthographique	14
Graphique 9	Répartition des contenus	14
Graphique 10	Correspondance des contenus et des besoins de l'effectif	15
Graphique 11	Matériel didactique complémentaire conseillé	16
Graphique 12	Planification annuelle et par étape	17
Graphique 13	Planification des activités pour des élèves doués	20
Graphique 14	Planification des activités pour des élèves en difficulté	21

		Page
Graphique 15	Temps d'enseignement consacré par volet	22
Graphique 16	Participation fréquente à des activités	26
Graphique 17	Préparation d'activités pour le développement des habiletés	27
Graphique 18	Fréquence de l'épreuve sommative selon les volets	28
Graphique 19	Intérêt des élèves et du personnel enseignant à l'égard du programme	30
Graphique 20	Influence du programme sur la performance des élèves	31
Graphique 21	Degré d'accord avec l'approche communicative du programme	32
Graphique 22	Satisfaction du personnel enseignant à l'égard de divers éléments du programme	32
Graphique 23	Satisfaction des responsables du dossier à l'égard de divers éléments du programme	33
Graphique 24	Objets pour lesquels un perfectionnement est demandé par le personnel enseignant	34
Graphique 25	Objets du programme pour lesquels un perfectionnement est demandé par les responsables du dossier du F.L.S.	35
Graphique 26	Forces et faiblesses du programme selon le personnel enseignant	36
Graphique 27	Forces et faiblesses du programme selon les responsables du dossier	36

		Page
Graphique 28	Nombre d'heures d'enseignement du F.L.S. par année	39
Graphique 29	Raisons du surplus de temps	39
Graphique 30	Performance de l'enfant en français selon les parents	40
Graphique 31	Participation des élèves à des activités en français	41
Graphique 32	Langue utilisée à la maison et à l'extérieur par l'élève	41
Graphique 33	Activités préférées et activités les plus fréquentes	42
Graphique 34	Cours de F.L.S. suivi par l'élève au primaire	43
Graphique 35	Taux des élèves selon le nombre d'informations pour le formulaire	66
Graphique 36	Taux des élèves selon le nombre de fautes d'orthographe d'usage pour le formulaire	66
Graphique 37	Taux des élèves selon le nombre de fautes d'orthographe grammaticale pour le formulaire	67
Graphique 38	Taux des élèves selon le nombre de fautes d'orthographe grammaticale (genre, nombre, verbe) pour le formulaire	67
Graphique 39	Taux des élèves selon le nombre d'informations pour le message de la lettre	72

Page

Graphique 40 (a à f) — Taux des élèves selon le nombre d'informations pour chacun des sujets de la lettre 73

Graphique 41 — Taux des élèves selon le nombre de fautes pour la syntaxe de la lettre 76

Graphique 42 — Taux des élèves selon le nombre de fautes de vocabulaire pour la lettre 78

Graphique 43 — Taux des élèves selon le nombre de fautes de vocabulaire en anglais et en français pour la lettre 79

Graphique 44 — Taux des élèves selon le nombre de fautes d'orthographe d'usage pour la lettre 80

Graphique 45 — Taux des élèves selon les aspects d'évaluation du discours pour la lettre 82

INTRODUCTION

Dans le cadre de l'évaluation du programme de français, langue seconde, de 2e secondaire, le ministère de l'Éducation a effectué au cours de mai et juin 1989, auprès d'un échantillon d'agentes et d'agents d'éducation et d'élèves, un sondage destiné à mesurer leur satisfaction. De plus, il a soumis à un échantillon d'élèves certaines épreuves. Les élèves de 2e secondaire ont subi une épreuve de lecture, d'écoute et d'écriture. Une partie de ces élèves ont subi également une épreuve en communication orale.

Le présent rapport fait état des données recueillies au cours de ces activités et au moment de l'implantation du programme d'études. Le premier chapitre renseigne sur l'objectif de l'évaluation du programme, le modèle et la démarche d'évaluation ainsi que sur la participation aux activités de mai et de juin 1989.

Le deuxième chapitre contient les résultats de l'évaluation de la phase d'élaboration du programme de français, langue seconde, du premier cycle ainsi que de la phase d'implantation de ce programme.

Les chapitres trois à neuf inclusivement présentent les principales données recueillies à l'aide de questionnaires soumis aux divers groupes d'agentes et d'agents d'éducation ainsi qu'aux élèves afin de mesurer leur satisfaction.

Le dernier chapitre analyse les résultats obtenus par les élèves de 2e secondaire aux épreuves de français, langue seconde.

Enfin, la conclusion met en relief les éléments importants qui se dégagent de l'évaluation du programme de français, langue seconde, et présente des recommandations.

1. RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX SUR LE SYSTÈME D'ÉVALUATION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES[1]

1.1 Objectif de l'évaluation du programme de français, langue seconde, 1er cycle du secondaire

En évaluant le programme de français, langue seconde, le Ministère visait à recueillir des données sur les points suivants :

- qualité du programme d'études et implantation,
- résultats obtenus par les enseignantes et les enseignants dans l'application du programme,
- conditions et pratiques d'enseignement,
- apprentissages des élèves,
- satisfaction des utilisatrices et des utilisateurs,

en vue de présenter les principales conclusions aux décideurs et de formuler, s'il y a lieu, des recommandations.

1.2 Modèle et démarche d'évaluation

Le modèle d'évaluation utilisé, qui est le modèle général d'évaluation des programmes d'études, comprend trois composantes distinctes liées aux phases de développement d'un programme d'études :

A) les antécédents, qui correspondent à la phase d'élaboration du programme d'études;

B) les transactions, qui correspondent aux phases d'implantation du programme d'études;

C) les résultats, qui correspondent à la phase pendant laquelle on constate les effets de la mise en oeuvre du programme d'études (rendement des élèves, satisfaction des personnes intéressées).

Un rapport global d'évaluation fait état des diverses analyses effectuées à chacune des phases d'évaluation et dégage des conclusions au regard des divers points évalués.

La figure de l'annexe 1 présente le modèle général d'évaluation des programmes d'études. On y trouve les trois phases principales de développement d'un programme d'études ainsi que les objets d'évaluation de chacun des instruments de mesure utilisés pour ces phases.

---

1 Ministère de l'Éducation, Cadre relatif à l'évaluation des programmes d'études des niveaux préscolaire, primaire et secondaire. Direction de l'évaluation pédagogique, Service du développement, avril 1982. Document 16-7240.

1.3 Échantillon et participation

Pour constituer l'échantillon, 23 écoles secondaires anglophones privées et 77 écoles secondaires anglophones publiques ont été choisies.

De tout le personnel enseignant en français, langue seconde, de 2e secondaire des 100 écoles échantillonnées, 93 personnes ont répondu au questionnaire élaboré par le Ministère dans le but de mesurer le degré de satisfaction concernant la mise en oeuvre du programme visé. On doit souligner que 250 questionnaires avaient été expédiés; ce nombre tenait compte du nombre d'élèves dans les écoles et du nombre de groupes habituellement rencontrés par une enseignante ou un enseignant.

Des responsables du dossier ou des conseillères et conseillers pédagogiques des 30 commissions scolaires et des 23 établissements privés échantillonnés, 25 ont répondu à un questionnaire élaboré également par le Ministère dans le but de mesurer le degré de satisfaction et le degré de réussite en ce qui concerne le soutien apporté aux enseignantes et aux enseignants. On doit préciser que 32 p. 100 des responsables du dossier sont des enseignantes et des enseignants et que ceux-ci ont peut-être répondu uniquement au questionnaire adressé au personnel enseignant.

De plus, 27 directrices ou directeurs des services éducatifs ont répondu au questionnaire qui leur était adressé.

Enfin, 1000 questionnaires et 1000 épreuves ont été expédiés aux élèves. Soulignons que 669 élèves sur les 1000 ont subi une épreuve de lecture, d'écoute et d'écriture. Cent quarante-deux de ces élèves ont été échantillonnés pour une épreuve mesurant l'apprentissage en communication orale. On constate que 67 p. 100 seulement des élèves ont participé à cette évaluation. Il y a lieu de tenir compte du fait que les 1000 élèves représentaient deux groupes d'élèves, soit l'effectif ordinaire et l'effectif en immersion. Ce dernier effectif a participé en petit nombre à l'évaluation alors que la majorité de l'effectif régulier a subi l'épreuve. Pour ce qui est du questionnaire, 621 élèves ont participé. Leurs parents ont répondu également à un questionnaire en moins grand nombre, soit 341.

Bien que la participation de toutes les personnes consultées soit suffisante pour être considérée valide, on ne peut la qualifier de satisfaisante en ce qui concerne l'administration des instruments auprès des élèves par le personnel enseignant.

2. RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DE LA PHASE D'ÉLABORATION ET DE LA PHASE D'IMPLANTATION DU PROGRAMME D'ÉTUDES

2.1 Résultats de la phase d'élaboration du programme d'études

L'étape d'élaboration comporte une phase d'évaluation au cours de laquelle des évaluatrices et des évaluateurs du Ministère jugent de la cohérence du programme lui-même et de sa conformité avec le cadre d'élaboration des programmes d'études. Ils se prononcent sur la qualité de la problématique, la détermination des valeurs, les objectifs généraux et terminaux, les éléments notionnels, l'évaluation des apprentissages, l'approche pédagogique et la relation du programme avec les autres programmes.

Le rapport des évaluatrices et des évaluateurs du Ministère a été déposé le 8 octobre 1980. À la lumière des renseignements recueillis, on ne peut que conclure à un bilan très positif.

En effet, la problématique, les valeurs énoncées dans le programme, les buts, l'objectif global et les éléments notionnels ont obtenu une cote d'excellence. Pour ce qui est des autres éléments évalués, les cotes B ou B+ ont été retenues.

Il n'y a donc pas de point faible relevé à cette première phase d'évaluation du programme.

2.2 Résultats de la phase d'implantation du programme d'études

Aucun rapport global sur le plan national n'a été élaboré quant à la satisfaction des agentes et agents d'éducation sur la préparation reçue au moment de l'implantation du programme d'études.

3. RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX RELATIFS AUX AGENTES ET AGENTS D'ÉDUCATION

Le présent chapitre fait état des données recueillies auprès des agentes et des agents d'éducation au regard de leur formation et de leur expérience dans l'enseignement du français, langue seconde.

3.1 Formation

Enseignantes et enseignants

Le personnel enseignant affirme, dans une proportion de 84 p. 100 posséder une formation universitaire pour l'enseignement du français, langue seconde.

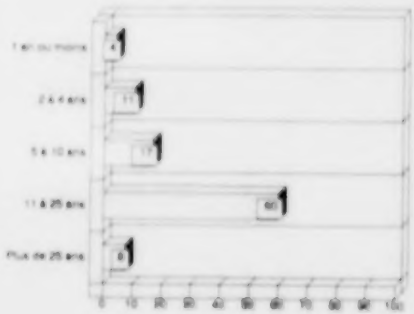
Responsables du dossier français, langue seconde (F.L.S.)[2]
Près de 65 p. 100 d'entre eux disent posséder une formation universitaire pour l'enseignement du français, langue seconde.

3.2 Expérience

Graphique 1 **Expérience d'enseignement en F.L.S.**

Enseignantes et enseignants

Depuis combien de temps les personnes consultées enseignent-elles le français, langue seconde, au secondaire?



Ces données nous révèlent que 32 p. 100 du personnel enseignant étaient là au moment de l'implantation du programme.

Responsables du dossier en F.L.S.

On constate que 52 p. 100 d'entre eux possèdent une expérience inférieure à cinq ans dans cette fonction. On doit tenir compte du fait que seulement 48 p. 100 d'entre eux étaient en poste au moment de l'implantation du programme.

---

2 F.L.S. : Abréviation de français, langue seconde.

4. CONTEXTE D'IMPLANTATION ET DE MISE EN OEUVRE DU PROGRAMME

Enseignantes et enseignants

Expérience pertinente au premier cycle du secondaire

La consultation indique que 80 p. 100 du personnel enseignant a acquis une expérience égale ou supérieure à cinq ans dans l'enseignement du français, langue seconde, au 1er cycle du secondaire et, pour 53 p. 100, cette expérience est liée au programme publié en 1982.

Tâche

Cinquante-six pour cent des personnes consultées enseignent le français, langue seconde, à quatre groupes ou plus.

Trente-deux pour cent dispensent deux matières ou plus en français, en plus du cours de français, langue seconde. Voici les pourcentages du personnel enseignant répartis selon le nombre des matières dispensées en français :

- une seule matière (23 p. 100)
- deux matières (19 p. 100)
- trois matières (11 p. 100)
- plus de trois matières (2 p. 100)

Examinons maintenant le nombre de jours que comprend le cycle d'enseignement dans les écoles où se dispense le français, langue seconde :

- un cycle de cinq jours ou moins pour 14 p. 100 du personnel enseignant;
- un cycle de six jours pour 50 p. 100;
- un cycle de sept jours pour 33 p. 100;
- un cycle de neuf jours pour 1 p. 100;
- un cycle de plus de neuf jours pour 2 p. 100;

On constate que la majorité a adopté un cycle d'enseignement de six ou sept jours.

Quant au nombre de périodes par cycle, on note que 50 p. 100 ont six périodes par cycle et 15 p. 100 ont cinq périodes par cycle. Voici le détail selon l'inventaire des possibilités :

- deux périodes par cycle : 4 p. 100
- trois périodes par cycle : 1 p. 100
- quatre périodes par cycle : 8 p. 100
- cinq périodes par cycle : 15 p. 100
- six périodes par cycle : 50 p. 100
- sept périodes par cycle : 7 p. 100
- plus de sept périodes : 9 p. 100

N.B.: Les personnes qui ont donné plus d'une réponse représentent 6 p. 100.

Il y a lieu de préciser également que les périodes d'enseignement se répartissent comme suit :

a) période de 40 à 49 minutes pour 37 p. 100 du personnel enseignant consulté;

b) période de 50 à 59 minutes pour 62 p. 100 du personnel enseignant;

c) période de 60 à 69 minutes pour 1 p. 100 du personnel enseignant.

En effectuant un calcul selon la moyenne de la durée des périodes les plus courantes soit 45 minutes et 55 minutes, selon le nombre de périodes par cycle le plus fréquent soit cinq et six périodes, et du nombre de jours par cycle le plus plausible, soit six ou sept jours, on dégage les tendances suivantes :

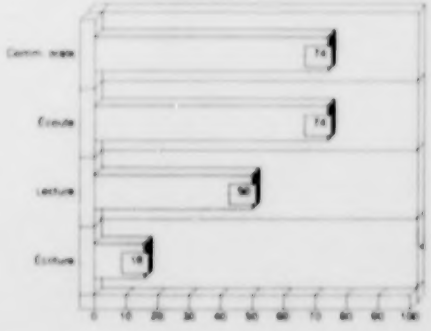
Le temps d'enseignement consacré au français, langue seconde, tenant compte de la majorité, selon un cycle de six jours à raison de cinq ou six périodes et selon une moyenne de 45 ou 55 minutes par période varie de 112 à 165 heures par année. Si l'on considère un cycle de sept jours avec les mêmes données quant au nombre de périodes par cycle et au nombre de minutes par période, le temps d'enseignement varie de 96 à 141 heures par année. Cette constatation s'applique à un enseignant consulté sur trois.

On peut conclure que par rapport au temps d'enseignement prescrit de 100 heures/année, le temps d'enseignement réel est dépassé largement.

Satisfaction au regard des préalables des élèves

Graphique 2 Satisfaction quant aux préalables des élèves

Quel pourcentage des enseignantes et des enseignants sont «tout à fait» ou «assez» satisfaits de la performance des élèves à leur entrée au secondaire?



Responsables du dossier F.L.S.

Fonction

Soixante pour cent des responsables du dossier sont des conseillères et des conseillers pédagogiques et 32 p. 100 sont des enseignantes ou des enseignants.

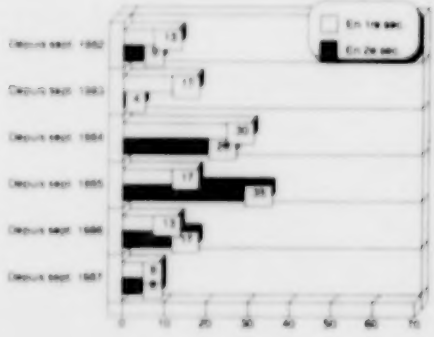
Tâche

Environ 30 p. 100 des responsables du dossier F.L.S. ont une tâche unique en français, langue seconde; 30 p. 100 y consacrent au moins 50 p. 100 de leur temps et 40 p. 100 y consacrent moins de la moitié de leur temps.

Mise en oeuvre

Graphique 3[3*] Date d'entrée en vigueur du programme à la commission scolaire

Depuis combien de temps la commission scolaire met-elle en oeuvre intégralement le programme de français, langue seconde publié en 1982 par le MEQ?

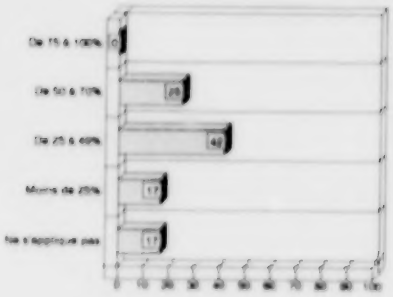


Environ 75 p. 100 des écoles offraient le programme de français, langue seconde, depuis au moins quatre ans, au moment de l'enquête.

3* Comme les nombres sont arrondis, il arrive parfois, comme dans ce graphique, que le total n'équivale pas exactement à 100 p. 100. L'astérisque (*) aura cette signification tout au cours du rapport.

Graphique 4 Temps consacré à l'implantation

Quel pourcentage du temps des responsables du dossier a été à l'implantation du programme F.L.S. comprenant : la formation personnelle, l'information à l'administration, la formation dispensée aux enseignantes et aux enseignants?



Parmi les responsables du dossier F.L.S. consultés, 44 p. 100 d'entre eux ont été chargés de l'implantation du programme de français, langue seconde, du 1er cycle du secondaire dans leur commission scolaire.

Plus de 80 p. 100 des responsables du dossier qui ont été chargés de l'implantation du programme (44 p. 100 des répondants) affirment que le temps que l'on a consacré a été suffisant.

5. PRÉPARATION À LA MISE EN OEUVRE DU PROGRAMME

5.1 Séances de formation

Plus de 60 p. 100 du personnel enseignant affirme avoir reçu de la formation sur le programme F.L.S., au premier cycle du secondaire.

Quant aux responsables du dossier, plus de 65 p. 100 d'entre eux croient que l'entrée en vigueur du programme a exigé un complément de formation et, dans une proportion un peu plus faible, soit 60 p. 100, ces mêmes personnes ont suivi les ateliers régionaux d'implantation.

5.2 Opinion générale au sujet de la formation reçue

On note que plus de 66 p. 100 du personnel enseignant se dit «tout à fait» ou «assez» satisfait de la formation reçue au sujet du programme de F.L.S.

Par contre, ce n'est que dans une proportion de 46 p. 100 que les responsables du dossier se déclarent «tout à fait» ou «assez» satisfaits du temps alloué pour se préparer à aider le personnel enseignant dans l'application du programme.

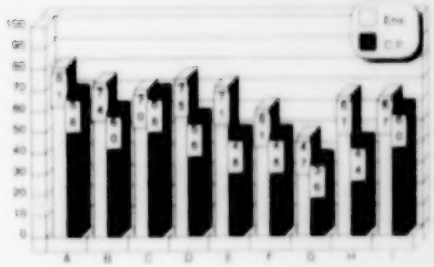
5.3 Satisfaction relative à certains aspects du perfectionnement reçu

Le graphique suivant permet d'établir un parallèle entre le personnel enseignant et les responsables du dossier de F.L.S. relativement à leur satisfaction à l'égard de certains aspects du perfectionnement reçu.

Graphique 5 Satisfaction à l'égard du perfectionnement reçu

Quel pourcentage des personnes consultées jugent «tout à fait» ou «assez» satisfaisant le perfectionnement reçu au regard :

A) du processus d'apprentissage et de la démarche pédagogique,
B) du volet Communication orale,
C) du volet écoute,
D) du volet lecture,
E) du volet écriture,
F) de l'intégration des volets,
G) de la grammaire dans l'approche communicative,
H) de la planification de l'enseignement,
I) de l'évaluation des apprentissages.



La lecture du graphique permet de faire les quatre observations suivantes :

1. Pour chacun des aspects, la proportion du personnel enseignant satisfait du perfectionnement reçu est toujours plus élevée que celle des responsables du dossier.

2. Les écarts les plus grands entre les deux groupes d'agentes et d'agents d'éducation se manifestent principalement au sujet de la planification de l'enseignement, du volet écriture et du volet lecture.

3. Par contre, les écarts diminuent sensiblement lorsqu'il s'agit de se prononcer au sujet de l'évaluation des apprentissages et du volet écoute.

4. Le processus d'apprentissage et la démarche pédagogique a été l'aspect de la formation le plus satisfaisant pour les deux groupes des personnes consultées alors que la grammaire dans l'approche communicative et l'intégration des volets ressortent comme les aspects les moins satisfaisants.

6. ÉLÉMENTS DU PROGRAMME

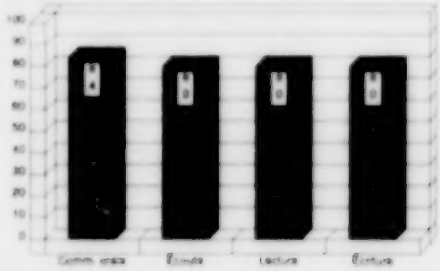
Les données des sections 1 à 8 du présent chapitre ont été recueillies exclusivement auprès des responsables du dossier de F.L.S.

6.1 Objectifs terminaux

Graphique 6 Précision des objectifs terminaux

Quel pourcentage des responsables du dossier du F.L.S. trouvent les objectifs terminaux «tout à fait» ou «assez» précis dans le programme pour chacun des volets suivants :

- communication orale?
- écoute?
- lecture?
- écriture?



6.2 Éléments d'apprentissage

Le programme précise le contenu grammatical et orthographique des objectifs d'écriture. Il propose une liste d'éléments lexicaux permettant l'atteinte des objectifs.

Les responsables du dossier de F.L.S. considèrent «tout à fait» ou «assez» limitatifs les éléments d'apprentissage ci-dessous, dans les proportions suivantes :

a) réalisations langagières :	33 p. 100
b) repères grammaticaux :	46 p. 100
c) lexique :	50 p. 100
d) contenu grammatical et orthographique :	50 p. 100

6.3 Objectifs d'apprentissage

Les objectifs de communication orale du programme déterminent des réalisations langagières et des repères grammaticaux, et suggèrent des situations de communication. Pour ce qui est de ces dernières, 60 p. 100 des responsables du dossier du F.L.S. les jugent en quantité suffisante.

6.4 Volets du programme

Types de discours

Le tableau ci-dessous indique, en pourcentage, les réponses recueillies auprès des responsables du dossier du F.L.S. à qui l'on a posé la question suivante : «Les quatre types de discours inclus dans les objectifs du programme sont-ils suffisamment développés et ce, pour chacun des volets?»

Tableau 1 Types de discours selon les volets du programme*

Cotes de fréquence Types de discours	Tout à fait %	Assez %	Peu %	Très peu %	Pas du tout %
Volet communication orale					
a) expressif	26,1	52,2	13,0	4,3	4,3
b) informatif	27,3	59,1	4,5	4,5	4,5
c) incitatif	18,2	50,0	13,6	13,6	4,5
d) poétique et ludique	13,6	31,8	22,7	22,7	9,1
Volet écoute					
a) expressif	17,4	56,5	17,4	4,3	4,3
b) informatif	18,2	63,6	9,1	4,5	4,5
c) incitatif	13,6	45,5	22,7	13,6	4,5
d) poétique et ludique	13,6	31,8	13,6	31,8	9,1
Volet lecture					
a) expressif	17,4	52,2	21,7	4,3	4,3
b) informatif	18,2	63,6	13,6	0,0	4,3
c) incitatif	13,6	50,0	13,6	13,6	9,1
d) poétique et ludique	13,6	36,4	18,2	22,7	9,1
Volet écriture					
a) expressif	13,0	47,8	21,7	13,0	4,3
b) informatif	18,2	63,6	9,1	4,5	4,3
c) incitatif	18,2	40,9	13,6	18,2	9,1
d) poétique et ludique	13,6	31,8	18,2	22,7	13,6

De la lecture du tableau, on peut dégager les constatations suivantes :

1. le discours informatif est considéré suffisamment développé pour chacun des volets;

2. le discours poétique et ludique n'apparait pas suffisamment développé et cela, pour chacun des volets;

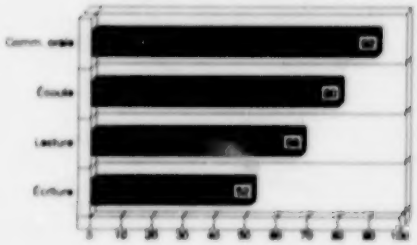
3. le volet écriture se présente, comparativement aux trois autres, comme celui qui ne semble pas suffisamment développé.

Importance accordée aux volets

Graphique 7 Importance des volets

Quel pourcentage des responsables du dossier de F.L.S. sont «tout à fait» ou «assez» satisfaits de l'importance accordée à chacun des volets suivants dans le programme de F.L.S. du 1er cycle du secondaire?

A) Volet communication orale
B) Volet écoute
C) Volet lecture
D) Volet écriture



Ce graphique corrobore les données du tableau précédent. Les responsables du dossier F.L.S. se montrent, dans une très forte proportion, satisfaits de l'importance accordée au volet communication orale comparativement au volet écriture, dont le taux de satisfaction dépasse à peine 50 p. 100.

6.5 Contenu

Contenu orthographique et grammatical

Les données du graphique suivant peuvent ajouter un élément au faible taux de satisfaction exprimé par les responsables du dossier du F.L.S. (cf. section 6.4 du présent rapport) vis-à-vis l'importance accordée à l'écriture.

Graphique 8 Contenu grammatical et orthographique

Quel pourcentage des responsables du dossier du F.L.S. considèrent le programme «tout à fait» ou «assez» complet au regard du contenu orthographique et grammatical?

A) Orthographe d'usage?
B) Orthographe grammaticale?
C) Conjugaison?
D) Code syntaxique?

Possibilités d'ajouts

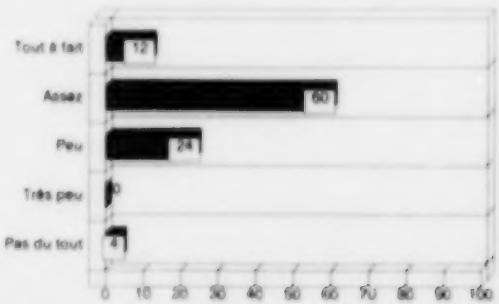
Quarante-quatre pour cent des responsables du dossier affirment que le programme devrait ajouter d'autres contenus.

Note : Le terme «contenu» regroupe les objectifs, les éléments d'apprentissage, les situations et les types de textes.

Répartition des contenus

Graphique 9 Répartition des contenus

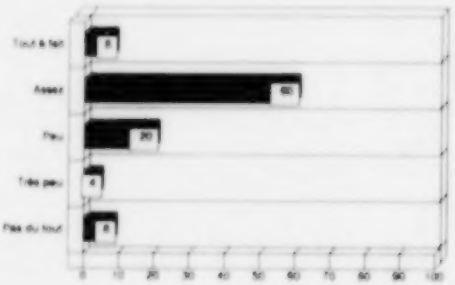
Dans quelle mesure les responsables du dossier du F.L.S. sont-ils satisfaits de la répartition du contenu pour chacune des deux années du premier cycle du secondaire?



Correspondance du contenu aux besoins de l'effectif

Graphique 10 **Correspondance des contenus et des besoins de l'effectif**

Dans quelle mesure les responsables du dossier du F.L.S. estiment-ils que les contenus correspondent aux besoins des élèves?



6.6 Guide pédagogique

Plus de 75 p. 100 des responsables du dossier du F.L.S. s'entendent pour dire que le guide pédagogique propose suffisamment de moyens favorisant l'application des orientations et du contenu du programme.

Également, 76. p. 100 croient que les approches méthodologiques proposées dans le guide pédagogique sont «tout à fait» ou «assez» appropriées au regard des volets «écoute», «lecture» et «écriture»; quant au volet «communication orale», le taux de satisfaction est encore plus élevé, soit 84 p. 100.

6.7 Document d'orientation

Pour 96 p. 100 des responsables du dossier du F.L.S., le document du ministère de l'Éducation Propositions pour une pédagogie de l'écoute (fascicules 1 et 2) facilite suffisamment le traitement des objectifs de l'écoute.

6.8 Matériel didactique

6.8.1 Matériel didactique de base

La plupart des personnes consultées, soit 80 p. 100, reçoivent régulièrement les documents relatifs à l'approbation du matériel didactique, publiés par le ministère de l'Éducation.

Les documents les plus fréquemment utilisés comme matériel de base sont dans l'ordre : «Méthode orange» (26 p. 100) le matériel d'établissement (22 p. 100) et «Circuit» (18 p. 100). Trente-quatre pour cent utilisent d'autre matériel.

Quant à la qualité du matériel de base utilisé, voici comment répondent les responsables du dossier du F.L.S. :

1. 76 p. 100 d'entre eux jugent que ce matériel permet, d'une façon satisfaisante, d'atteindre tous les objectifs du programme;

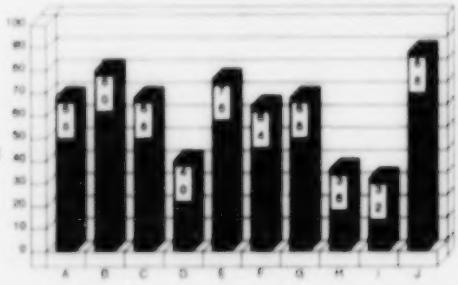
2. par contre, 68 p. 100 d'entre eux seulement considèrent que ce matériel aide suffisamment le personnel enseignant dans son travail.

6.8.2 Matériel didactique complémentaire

La liste du matériel didactique approuvé par le ministère de l'Éducation (section matériel complémentaire) apparaît «tout à fait» ou «assez» adéquate à 57 p. 100 des responsables du dossier du F.L.S. De plus, 60 p. 100 d'entre eux affirment avoir produit du matériel didactique complémentaire pour les enseignantes et enseignants.

Graphique 11 Matériel didactique complémentaire conseillé

Le graphique ci-contre illustre le pourcentage des responsables du F.L.S. qui conseillent «souvent» ou «très souvent» l'un ou l'autre des éléments suivants comme matériel complémentaire :



A) recueils de textes,
B) collection de livrets de lecture,
C) livres de références (dictionnaires, codes grammaticaux),
D) cahiers d'exercices,
E) cahiers d'activités,
F) matériel d'établissement,
G) matériel audio-visuel,
H) didacticiels,
I) jeux éducatifs,
J) journaux quotidiens ou hebdomadaires.

6.9 Planification de l'enseignement

6.9.1 Planification annuelle et planification par étape

Responsables de la planification

Enseignantes et enseignants

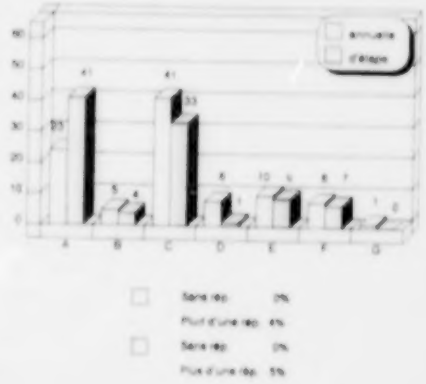
Le graphique suivant renferme l'information recueillie auprès du personnel enseignant concernant la responsabilité de la planification annuelle et par étape de l'enseignement du F.L.S. Deux questions ont été posées à ce sujet.

Graphique 12 Planification annuelle et par étape

Qui assure la planification annuelle de l'enseignement du français, langue seconde?

Qui assure la planification par étape de l'enseignement du français, langue seconde?

A) Moi-même
B) Le chef de groupe
C) Le chef de groupe avec le personnel enseignant
D) La conseillère ou le conseiller pédagogique de ma commission scolaire
E) La conseillère ou le conseiller pédagogique avec le personnel enseignant
F) Un groupe d'enseignantes ou d'enseignants
G) La direction de l'école avec le personnel enseignant



La lecture du graphique permet de relever les deux points suivants :

1. Dans 83 p. 100 des cas, le personnel enseignant participe à la planification annuelle de l'enseignement du F.L.S.

2. Dans 94 p. 100 des cas, le personnel enseignant participe à la planification par étape de l'enseignement du F.L.S.

Responsables du dossier du F.L.S.

Plus de 40 p. 100 d'entre eux considèrent qu'ils procurent une aide au personnel enseignant pour ce qui concerne la planification annuelle et par étape de l'enseignement du F.L.S.

6.9.2 Instruments utilisés pour la planification

Le tableau suivant énumère différents instruments de travail susceptibles d'aider à la planification de l'enseignement et précise leur fréquence d'utilisation par le personnel enseignant.

Tableau 2 Instruments de travail utilisés pour la planification de l'enseignement*

Instruments de travail	Très Souvent	Souvent	Rarement	Jamais
a) Manuel et cahier de l'élève	63,0	29,3	6,5	1,1
b) Matériel complémentaire	46,1	46,1	7,9	0,0
c) Guide du maître accompagnant le matériel didactique	42,9	42,9	9,9	4,4
d) Recueils de textes	37,8	45,6	14,4	2,2
e) Programme du MEQ	27,5	45,1	24,2	3,3
f) Journaux ou revues	33,0	38,5	27,5	1,1
g) Guide pédagogique	24,7	39,8	31,2	4,3
h) Matériel audio-visuel	18,9	45,6	30,0	5,6
i) Guides du maître autres que celui accompagnant le matériel didactique	16,7	34,5	38,1	10,7
j) Documents produits par la commission scolaire	12,9	28,2	31,8	27,1
k) Jeux éducatifs	10,2	26,1	56,8	6,8
l) Didacticiels	6,2	23,5	23,5	46,9
m) Document d'orientation : propositions pour une pédagogie de l'écoute (16-2424 et 16-2424-01)	2,3	18,4	44,8	34,5

On constate que les enseignantes et les enseignants (plus de 90 p. 100) se servent principalement du manuel et du cahier de l'élève ainsi que du matériel complémentaire pour planifier l'enseignement. Les instruments qui doivent servir à la planification sont délaissés.

La très faible utilisation du document d'orientation Propositions pour une pédagogie de l'écoute (16-2424 et 16-2424-01) soulignée par le personnel enseignant va complètement à l'encontre de ce qui a déjà été affirmé à ce sujet par les responsables du dossier (section 6.7 du présent rapport). Alors que les responsables du dossier soutiennent, dans une proportion de 92 p. 100, que le document d'orientation facilite suffisamment le traitement des objectifs de l'écoute, le personnel enseignant, par contre, ne s'en sert pas pour la planification d'activités.

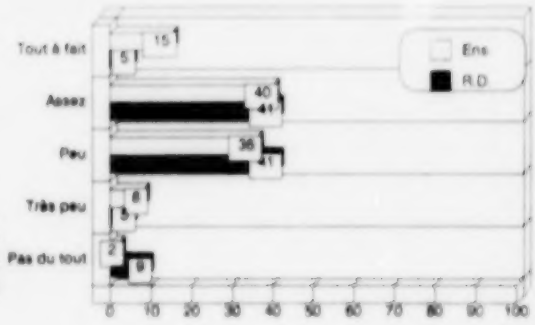
6.9.3 Planification d'activités particulières

Les deux graphiques suivants donnent les avis des deux groupes d'agentes et d'agents d'éducation sur la planification d'activités particulières pour l'effectif scolaire.

Graphique 13 Planification des activités pour des élèves doués

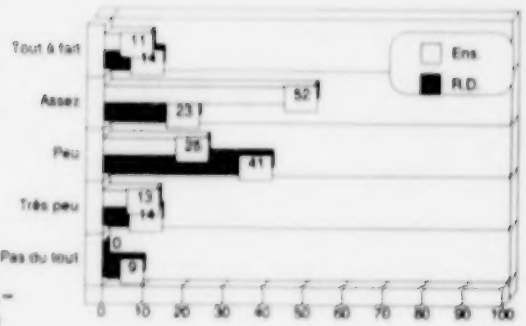
Quel pourcentage des enseignantes et enseignants croient parvenir à planifier des activités d'enrichissement?

Quel pourcentage des responsables du dossier considèrent parvenir à aider le personnel enseignant à planifier des activités d'enrichissement?



Graphique 14 Planification des activités pour des élèves en difficulté

Quel pourcentage des enseignantes et enseignants croient parvenir à planifier des activités qui répondent aux besoins des élèves ayant des difficultés?



Quel pourcentage des responsables du dossier considèrent parvenir à aider le personnel enseignant à répondre aux besoins des élèves ayant des difficultés en français?

6.9.4 Information aux parents

Plus de 70 p. 100 des enseignantes et des enseignants informent les parents, au début de l'année scolaire, des objectifs à atteindre en F.L.S. et des moyens d'évaluation.

Parmi les moyens utilisés pour communiquer ce type d'information, le personnel enseignant privilégie les rencontres avec les parents et les documents officiels élaborés par l'école dans des proportions respectives de 46 p. 100 et de 36 p. 100.

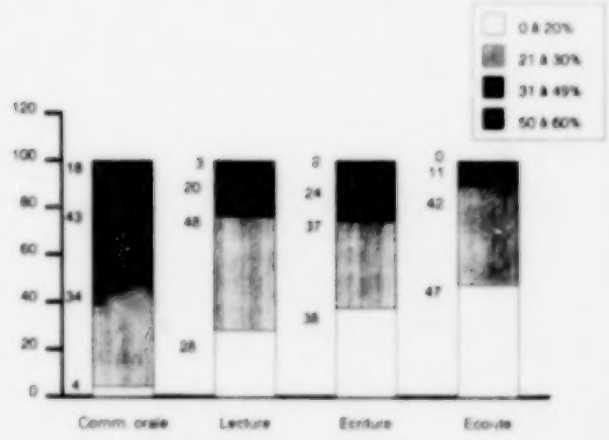
6.10 Pratique ou soutien pédagogique

6.10.1 Pratique pédagogique

Temps d'enseignement pour chacun des 4 volets du programme

Graphique 15 Temps d'enseignement consacré par volet

Quel pourcentage du personnel enseignant consacre à chacun des volets un temps d'enseignement correspondant à ceux suggérés ci-contre?



Ce graphique permet de faire les constats suivants :

Le personnel enseignant consacre plus de temps d'enseignement au volet communication orale qu'aux volets lecture et écriture. Le volet écoute suit loin derrière et est vraiment en déséquilibre par rapport aux trois autres.

Fréquence de divers types d'activité

Le tableau suivant énumère différentes activités d'enseignement et d'apprentissage, et précise leur fréquence d'utilisation.

Tableau 3 Fréquence des activités d'enseignement et d'apprentissage

Activités / Cotes de fréquence	Très souvent	Souvent	À l'occasion	Rarement
a) Faits divers, articles, textes courts dans les journaux et les revues	36,6	47,3	12,9	3,2
b) Exercices écrits de grammaire à la maison ou en classe	36,6	46,2	15,1	2,2
c) Interactions diverses	24,4	52,2	16,7	6,7
d) Discussions	28,3	47,8	18,5	5,4
e) Réflexions sur l'orthographe des mots	22,0	53,8	17,6	6,6
f) Événements de la vie quotidienne	17,4	56,5	22,8	3,3
g) Textes de fiction (contes, bandes dessinées, récits)	22,0	49,5	23,1	5,5
h) Activités en petits groupes	14,4	56,5	17,4	12,0
i) Jeux de rôle (création de dialogues, théâtre)	17,2	40,9	29,0	12,9
j) Courtes lettres, lettres personnelles ou d'opinion	4,4	52,2	27,8	15,6
k) Activités de groupe-classe	13,3	41,1	28,9	16,7
l) Présentation de documents audiovisuels	7,5	39,8	31,2	21,5
m) Dictée	11,8	29,0	35,5	23,7
n) Thèmes abordés dans les autres matières	6,6	33,0	41,8	18,7
o) Jeux de devinettes et énigmes	5,4	15,2	43,5	35,9
p) Écoute d'émissions de radio et de télévision	2,2	13,0	42,4	42,4
q) Écoute de chansons, monologues	2,2	10,9	40,2	46,7

Compte tenu que le type de discours poétique et ludique est peu développé dans le programme, on peut dire qu'il était prévisible qu'il y ait peu d'activités de ce genre. Il est intéressant que les interactions diverses soient utilisées souvent en communication orale.

De la lecture du tableau, on peut dégager les éléments suivants :

1. les activités spécifiques au volet écoute (activités l, p et q) figurent parmi celles dont la fréquence d'utilisation est faible.

2. dans le volet écriture malgré le fait que les lettres courtes et que les lettres d'opinion soient favorisées au programme, les activités relatives à l'orthographe et à la grammaire semblent être celles que privilégient la majorité des enseignantes et des enseignants;

3. l'activité de la lecture de faits divers, d'articles, de textes courts dans les journaux et les revues est celle dont la fréquence d'utilisation est la plus élevée;

4. il est étonnant que les jeux de rôles soient si peu exploités, compte tenu de la nature des objectifs de communication orale du programme.

Quant à l'ordinateur comme outil d'apprentissage, 3 p. 100 des enseignantes et des enseignants seulement affirment l'utiliser dans le cadre des cours de F.L.S.

Raisons des difficultés d'applicatio. des quatre volets

Le tableau ci-dessous dresse une liste de difficultés que peut poser l'application des quatre volets du programme et précise les pourcentages des enseignantes et enseignants qui ont rencontré ces difficultés.

Tableau 4 Difficultés d'application des volets du programme(*)

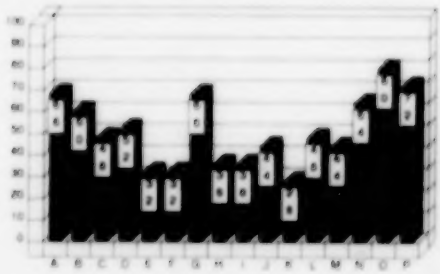
Volets / Difficultés d'application	Comm. orale %	Écoute %	Lecture %	Écriture %
a) Manque de matériel	19,0	36,9	34,0	24,4
b) Manque de temps d'enseignement	19,5	19,7	21,9	26,6
c) Manque de formation	7,5	6,1	5,2	5,4
d) Manque de temps pour la préparation	16,0	17,4	13,7	15,2
e) Trop d'élèves par groupe	34,4	16,7	22,2	24,4
f) Autre	3,7	3,3	3,0	4,1

La difficulté majeure rencontrée par le personnel enseignant pour l'application des volets écoute et lecture apparaît être le manque de matériel. En outre, trois difficultés sont mentionnées par les personnes consultées pour l'application du volet écriture , à savoir le manque de temps d'enseignement, le manque de matériel et la taille des groupes-classes. Enfin, ce dernier élément ressort une fois de plus comme difficulté importante, mais cette fois-ci de l'application du volet communication orale.

6.10.2 Soutien pédagogique

Graphique 16 Participation fréquente à des activités

Quel pourcentage des responsables du dossier participent «très souvent» ou «souvent» aux activités suivantes?



A) Rencontres individuelles
B) Rencontres de groupe à l'occasion de journées de planification
C) Rencontres de groupe en dehors des journées de planification
D) Rencontres avec les différents membres de la direction de l'école
E) Rencontres avec les parents
F) Rencontres nationales de conseillères et conseillers pédagogiques
G) Rencontres avec les autres professionnelles et professionnels des services éducatifs
H) Participation à des comités au Ministère
I) Travail coopératif avec quelques conseillères et conseillers pédagogiques
J) Animation de séances de perfectionnement
K) Rédaction de documents de soutien, analyse de résultats et rédaction de rapports
L) Analyse de matériel didactique et de didacticiels, préparation de matériel didactique
M) Préparation d'instruments de mesure
N) Participation au choix de livres pour la bibliothèque
O) Lecture de documents
P) Activités personnelles de perfectionnement (congrès, séances, cours)

6.11 Évaluation des apprentissages

6.11.1 Évaluation formative

Enseignantes et enseignants

Seulement 53 p. 100 du personnel enseignant affirme avoir été sensibilisé à la démarche d'évaluation formative préconisée dans le document du ministère de l'Éducation Guide d'évaluation en classe. (Document 16-7221-21)

Seulement, 29 p. 100 des enseignantes et enseignants disent disposer dans leur école ou leur commission scolaire d'instruments de mesure pouvant les aider dans leur tâche d'évaluation formative.

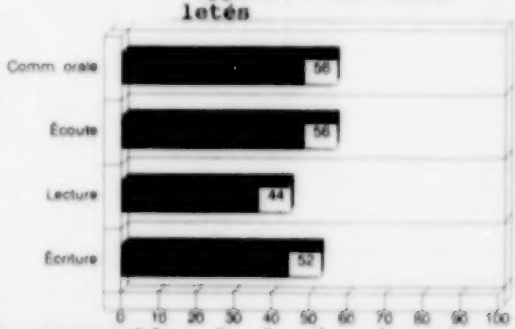
Responsables du dossier

Plus de 80 p. 100 d'entre eux se jugent au moins suffisamment préparés à aider le personnel enseignant dans l'évaluation formative des apprentissages en français, langue seconde. Par contre, 61 p. 100 parviennent à aider les enseignantes et enseignants à planifier les moyens d'évaluation des apprentissages et à prévoir les moments où ils seront appliqués, et à peine 31 p. 100 utilisent ou ont déjà utilisé le Guide d'évaluation en classe en vue de proposer au personnel enseignant des pratiques d'évaluation formative.

Graphique 17 Préparation d'activités pour le développement des habiletés

Quel pourcentage des responsables du dossier aident au moins suffisamment le personnel enseignant à préparer des activités visant à mesurer le développement des habiletés :

A) en communication orale?
B) en écoute?
C) en lecture?
D) en écriture?



Par ailleurs, 39 p. 100 des responsables du dossier jugent qu'ils aident «beaucoup» ou «assez» le personnel enseignant à préparer des activités visant à mesurer, en cours d'apprentissage, le développement des connaissances reliées à une habileté. Également, 38 p. 100 des personnes consultées affirment préparer «souvent» ou «assez souvent» des instruments de mesure pour l'évaluation formative.

6.11.2 Évaluation sommative

Enseignantes et enseignants

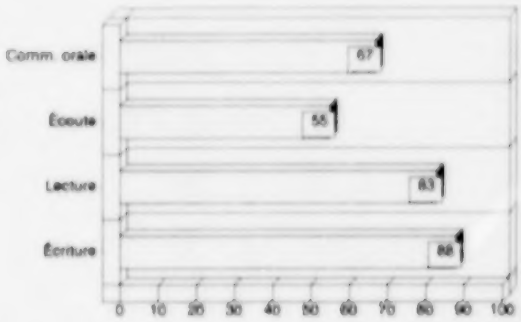
On note que 78 p. 100 du personnel enseignant se juge apte à préparer une épreuve sommative qui vise à vérifier chez l'élève la maîtrise de l'ensemble des objectifs de la deuxième année du programme de F.L.S. De plus, les objectifs et les éléments d'apprentissage de la deuxième année du programme de F.L.S. permettent à 81 p. 100 des enseignantes et des enseignants de préparer des instruments de mesure en vue d'une évaluation sommative de fin d'année. Quant à celles ou ceux qui éprouvent de la difficulté à préparer de tels instruments, la principale raison qu'ils invoquent, presque une fois sur deux, est le manque de temps.

Dans 94 p. 100 des cas, les enseignantes et les enseignants disent participer généralement à l'élaboration de l'épreuve sommative de fin d'année.

Graphique 18 Fréquence de l'épreuve sommative selon les volets

Quel pourcentage du personnel enseignant affirme que l'épreuve sommative de fin d'année administrée aux élèves contient «très souvent» ou «souvent» les volets suivants?

A) Communication orale
B) Écoute
C) Lecture
D) Écriture



Responsables du dossier

Si 92 p. 100 des responsables du dossier ont reçu le document Définition du domaine (16-3420-02), à peine 46 p. 100 d'entre eux l'utilisent pour élaborer une épreuve de synthèse.

De plus, cinq responsables du dossier sur dix se jugent aptes à préparer une épreuve de synthèse qui vise à vérifier, chez l'élève, la maîtrise de l'ensemble des objectifs du programme de F.L.S. pour chacune des années du 1er cycle du secondaire. Par contre, 72 p. 100 sont appelés à préparer des épreuves en matière d'évaluation sommative et les cotes de fréquence «souvent» ou «très souvent», pour chacun des volets, sont les suivantes :

- Lecture : 80 p. 100 des personnes consultées
- Écriture : 75 p. 100 des personnes consultées
- Écoute : 70 p. 100 des personnes consultées
- Communication orale : 20 p. 100 des personnes consultées

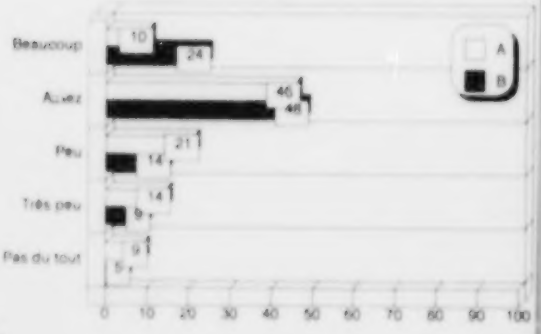
7. RETOMBÉES DE LA MISE EN OEUVRE DU PROGRAMME

7.1 Intérêt des élèves ainsi que des enseignantes et enseignants

Graphique 19 Intérêt des élèves et du personnel enseignant à l'égard du programme

A) Quel pourcentage des enseignantes et des enseignants estiment que l'application du programme a accru l'intérêt de leurs élèves pour l'apprentissage de la langue seconde?

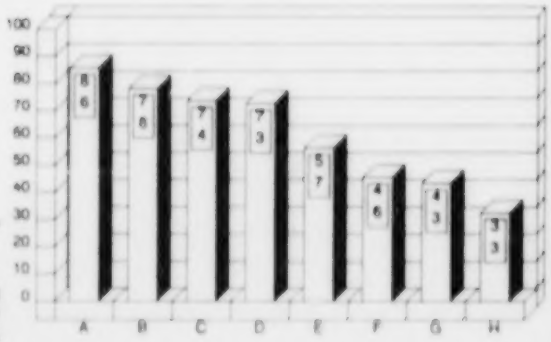
B) Quel pourcentage des responsables du dossier estiment que la mise en oeuvre du programme a accru l'intérêt du personnel enseignant pour l'enseignement du français?



L'intérêt du personnel enseignant est plus marqué pour l'enseignement du programme que l'intérêt de leurs élèves pour l'apprentissage de la langue seconde.

7.2 Influence de la mise en oeuvre du programme sur la performance des élèves

Graphique 20 Influence du programme sur la performance des élèves



Quel pourcentage du personnel enseignant considère que la mise en oeuvre du programme permet assez ou largement à l'élève :

A) de mieux communiquer oralement?
B) d'avoir une meilleure compréhension à l'écoute?
C) d'utiliser ses connaissances dans des situations de communication diverses?
D) d'avoir une meilleure compréhension à la lecture?

E) d'acquérir des connaissances linguistiques à l'oral et à l'écrit?
F) d'utiliser adéquatement divers outils de référence?
G) d'acquérir des bonnes habitudes de lecture?
H) de s'exprimer à l'écrit?

7.3 Notation et consignation des résultats

Le personnel enseignant, dans une proportion de 74 p. 100, soutient que la mise en oeuvre du programme l'a obligé à repenser sa façon de consigner les résultats des élèves sur le bulletin scolaire.

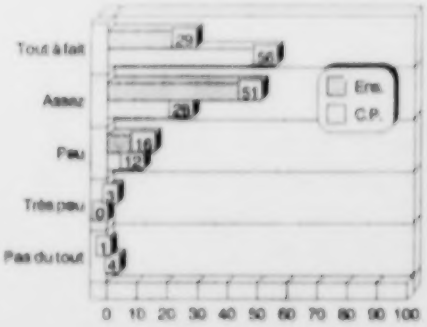
De même, 84 p. 100 des responsables du dossier affirment que la mise en oeuvre du programme les ont obligés à repenser la manière de noter les résultats des élèves dans le bulletin scolaire.

8. APPRÉCIATION GLOBALE DU PROGRAMME

8.1 Approche communicative

Graphique 21 **Degré d'accord avec l'approche communicative du programme**

Quel pourcentage des personnes consultées sont en accord avec l'approche communicative proposée par le programme de F.L.S.?



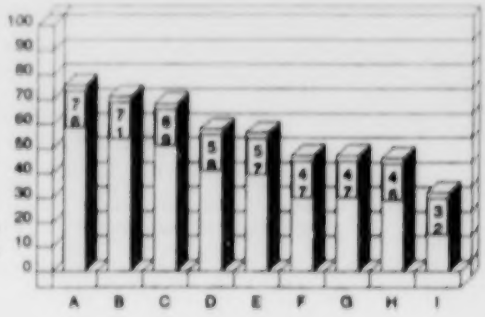
8.2 Mise en oeuvre du programme

Enseignantes et enseignants

Soixante-dix pour cent des enseignantes et des enseignants se disent «tout à fait» ou «assez» satisfaits de la façon dont ils réussissent à mettre en oeuvre le programme de F.L.S.

Graphique 22 **Satisfaction du personnel enseignant à l'égard de divers éléments du programme**

Quel pourcentage des enseignantes et des enseignants se disent «tout à fait» ou «assez» satisfaits des items suivants?



A) Soutien pédagogique de la part de la conseillère ou du conseiller pédagogique ou de la personne responsable du dossier à la commission scolaire
B) Temps d'enseignement du F.L.S.
C) Soutien pédagogique de la part de la direction de l'école
D) Matériel didactique de base
E) Matériel didactique complémentaire (édition maison)
F) Temps qu'exige la préparation des activités d'apprentissage
G) Terminologie utilisée dans les documents fournis par le MEQ
H) Nombre d'élèves par groupe
I) Matériel audiovisuel pour le volet écoute

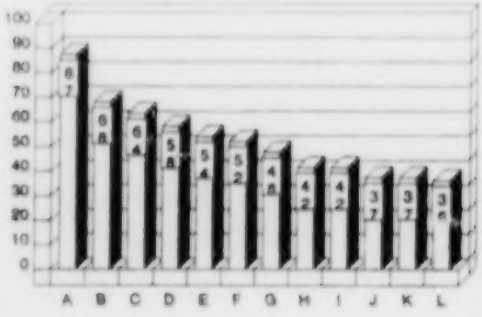
Le faible degré de satisfaction au regard du nombre d'élèves par groupe et du matériel pour l'écoute correspond exactement aux données du tableau 4 où ces deux items ont été désignés comme difficultés majeures de mise en oeuvre de certains volets du programme.

Responsables du dossier

La moitié seulement des responsables du dossier déclarent être «tout à fait» ou «assez» satisfaits de la façon dont ils réussissent à aider le personnel enseignant à mettre en oeuvre le programme de F.L.S. Il est important cependant de souligner que le soutien pédagogique des responsables du dossier est l'item qui a obtenu le plus haut degré de satisfaction de la part du personnel enseignant (voir graphique 22).

Graphique 23 Satisfaction des responsables du dossier à l'égard de divers éléments du programme

Quel pourcentage des responsables du dossier sont «tout à fait» ou «assez» satisfaits des items suivants?



A) Concordance de ses convictions pédagogiques et de la démarche proposée dans le programme
B) Appui de la part de la commission scolaire
C) Collaboration des autres agentes et agents d'éducation du milieu
D) Appui de la part du Ministère
E) Préparation satisfaisante (mise en oeuvre)
F) Nombre d'enseignantes et d'enseignants à former
G) Temps d'intervention auprès du personnel enseignant
H) Disponibilité du matériel didactique de base
I) Qualité du matériel didactique de base
J) Temps de préparation pour la formation du personnel enseignant
K) Nombre de dossiers
L) Budget disponible

8.3 Perfectionnement

8.3.1 Forme de perfectionnement

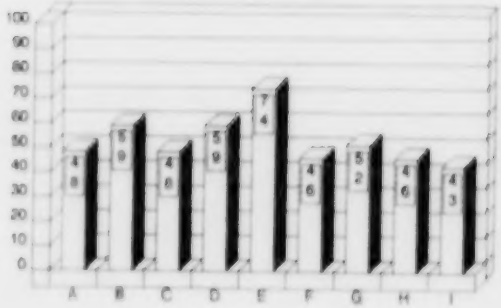
Le personnel enseignant souhaite, dans une proportion de 68 p. 100, bénéficier d'activités de mise à jour dans le cadre de son perfectionnement. Pour leur part, 58 p. 100 des responsables du dossier privilégient, comme formation, les rencontres avec d'autres collègues.

8.3.2 Objets du perfectionnement

Graphique 24 Objets pour lesquels un perfectionnement est demandé par le personnel enseignant

Quel pourcentage du personnel enseignant désire recevoir du perfectionnement sur les aspects suivants du programme?

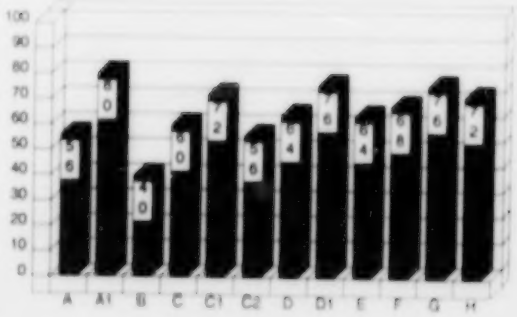
A) Volet communication orale
B) Volet écoute
C) Volet lecture
D) Volet écriture
E) Grammaire dans l'approche communicative
F) Planification de l'enseignement
G) Gestion des activités de classe
H) Évaluation formative
I) Évaluation sommative



Graphique 25 Objets du programme pour lesquels un perfectionnement est demandé par les responsables du dossier du F.L.S.

Quel pourcentage des responsables du dossier souhaite recevoir du perfectionnement sur les aspects suivants du programme?

A) Volet communication orale
A1) - grammaire à l'oral
B) Volet écoute
C) Volet lecture
C1) - texte littéraire
C2) - texte utilitaire
D) Volet écriture
D1) - grammaire à l'écrit
E) Planification de l'enseignement
F) Gestion des activités de classe
G) Évaluation formative
H) Évaluation sommative



Une comparaison des graphiques 24 et 25 conduit aux constatations suivantes :

1. chez les deux groupes de personnes consultées, la grammaire dans l'approche communicative se présente comme l'aspect prioritaire du perfectionnement souhaité;

2. les volets écoute et écriture sont deux autres aspects sur lesquels le perfectionnement devrait porter pour répondre aux attentes du personnel enseignant;

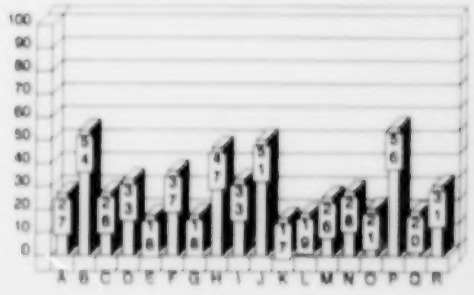
3. de l'avis des responsables du dossier, la grammaire à l'écrit et l'évaluation formative sont des aspects importants qui devraient faire partie de séances de perfectionnement.

8.4 Forces et faiblesses du programme

Graphique 26 Forces et faiblesses du programme selon le personnel enseignant

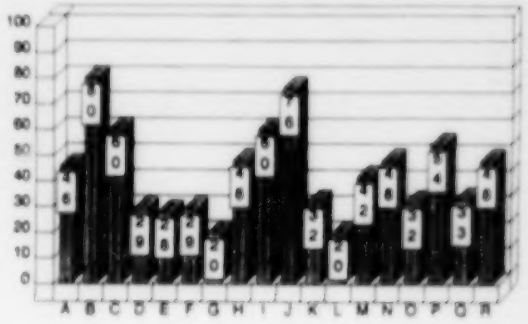
Quel pourcentage des personnes consultées considère les éléments suivants comme des points forts du programme de français?

A) Contenu du programme
B) Volet communication orale
C) Volet écoute
D) Volet lecture
E) - texte littéraire
F) - texte utilitaire
G) Volet écriture
H) Clarté et précision des objectifs
I) Structure du programme (organisation des volets)



Graphique 27 Forces et faiblesses du programme selon les responsables du dossier

J) Accent mis sur le développement des habiletés à communiquer
K) Apprentissage de la grammaire à l'oral
L) Apprentissage de la grammaire à l'écrit
M) Apprentissages d'ordre affectif
N) Importance de l'objectivation dans le processus d'apprentissage
O) Ouverture du programme sur d'autres matières
P) Accent mis sur la participation de l'élève dans ses apprentissages
Q) Terminologie utilisée dans le programme



La lecture des graphiques 26 et 27 permet de déterminer les éléments considérés par chacun des groupes consultés comme des forces ou des faiblesses du programme.

Les deux groupes consultés désignent comme points forts :

- le volet communication orale,
- l'accent mis sur le développement des habiletés,
- l'accent mis sur la participation de l'élève.

Les responsables du dossier désignent aussi le volet écoute et la structure du programme comme points forts.

Pour les deux groupes de personnes consultées, dans des proportions différentes, les plus grandes faiblesses du programme ont trait aux éléments suivants :

- le volet écriture,
- l'apprentissage de la grammaire à l'écrit.

Le personnel enseignant désigne aussi le texte littéraire du volet lecture et l'apprentissage de la grammaire à l'oral comme points faibles.

9. RENSEIGNEMENTS RECUEILLIS AUPRÈS DES DIRECTRICES ET DIRECTEURS DES SERVICES ÉDUCATIFS, DES PARENTS ET DES ÉLÈVES

9.1 Directrices et directeurs des services éducatifs

9.1.1 Effectif scolaire

Les données ci-dessous représentent la compilation des réponses des 26 directions des services éducatifs qui ont répondu à la question suivante :

«Quel pourcentage des élèves de 1re et de 2e secondaire de votre commission scolaire ou de votre établissement privé reçoivent uniquement le cours de F.L.S. (c.-à-d. le cours régulier de non-immersion)?»

Moins que 20 p. 100 :	15,4 p. 100
De 20 à 39 p. 100 :	11,5 p. 100
De 40 à 59 p. 100 :	11,5 p. 100
De 60 à 79 p. 100 :	7,7 p. 100
De 80 à 99 p. 100 :	7,7 p. 100
100 p. 100 :	46,2 p. 100

Le tableau suivant renferme les pourcentages d'élèves qui, en plus du cours régulier de F.L.S., reçoivent de l'enseignement en français pour une ou plus d'une matière.

Tableau 5 Matières enseignées en français et pourcentage de l'effectif(*)

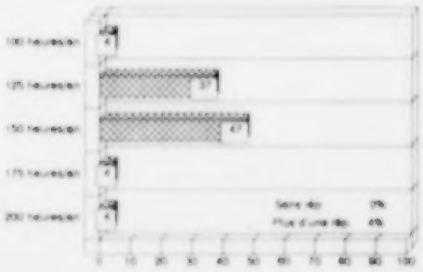
Effectif / Autre(s) matière(s)	Moins de 20 %	De 20 à 39 %	De 40 à 59 %	De 60 à 79 %	De 80 à 99 %	100 %	Aucune rép.[1]
a) Une seule matière	22,2	0,0	22,2	3,7	3,7	22,2	25,9
b) Deux matières	18,5	14,8	14,8	0,0	3,7	11,1	37,0
c) Trois matières	22,2	14,8	11,1	0,0	0,0	11,1	40,7
d) Plus de trois matières	33,3	3,7	3,7	3,7	0,0	0,0	55,6

[1] Les chiffres de cette colonne représentent le pourcentage des directions des services éducatifs qui se sont abstenues. Nous avons préféré ici présenter les données brutes, étant donné le fort pourcentage d'abstentions par rapport à l'échantillon de répondantes et de répondants.

9.1.2 **Nombre d'heures d'enseignement de français, langue seconde, par année**

Graphique 28 Nombre d'heures d'enseignement du F.L.S. par année

Combien d'heures par année sont allouées pour l'enseignement du F.L.S. au premier cycle du secondaire?



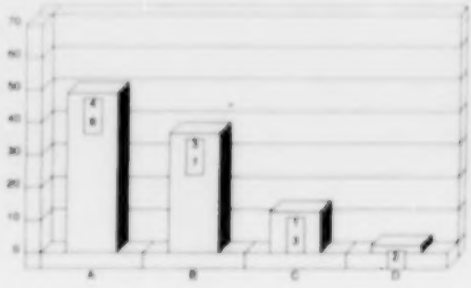
Les données confirment celles obtenues par le personnel enseignant. Il est à souligner que seulement 4 p. 100 des commissions scolaires dispensent le temps d'enseignement prescrit.

9.1.3 **Raisons du supplément d'heures allouées pour l'enseignement du français, langue seconde**

Graphique 29 Raisons du surplus de temps

Quel pourcentage de commissions scolaires ou d'établissements d'enseignement privé allouent plus de temps à l'enseignement du F.L.S. au regard de chacune des raisons évoquées ci-dessous?

A) Répondre aux attentes du milieu
B) Donner de l'enrichissement
C) Aider les élèves ayant des difficultés d'apprentissage à atteindre les objectifs du programme
D) Autre raison



La lecture du graphique permet facilement de dégager les deux principales raisons du supplément d'heures allouées pour l'enseignement du F.L.S., à savoir les attentes du milieu et l'enrichissement des élèves.

9.2 Parents

9.2.1 Opinions relatives au programme de français, langue seconde

Plus de 80 p. 100 des 341 parents qui ont participé à l'étude affirment que l'objectif général du cours de F.L.S. répond «pleinement» ou «suffisamment» aux attentes qu'ils ont pour leur enfant.

En outre, plus de 88 p. 100 d'entre eux se disent d'accord avec les besoins considérés comme une priorité au moment de la consultation effectuée en 1970.

Enfin, environ 76 p. 100 des parents manifestent leur satisfaction au regard du temps d'enseignement prévu par le programme et du contenu du programme.

9.2.2 Opinions relatives aux comportements des enfants

Graphique 30 Performance de l'enfant en français selon les parents

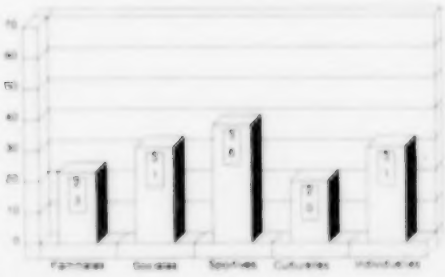
Quelle proportion des parents considèrent leur enfant, dans un contexte extérieur à la classe, «pleinement» ou «suffisamment» capable :

A) de répondre en français lorsqu'on s'adresse à elle ou à lui?
B) de comprendre les chaînes françaises de radio ou de télévision?
C) de comprendre des documents écrits en français (lettres, brochures, etc.)?
D) d'écrire en français (remplir un formulaire, écrire une lettre, etc.)?

Graphique 31 Participation des élèves à des activités en français

Quel pourcentage des parents estiment que leur enfant participe «très souvent» ou «souvent» aux différentes activités suivantes en français?

A) Activités familiales
B) Activités sociales
C) Activités sportives
D) Activités culturelles
E) Activités individuelles



9.3 Élèves

9.3.1 Langue utilisée à la maison et à l'extérieur

Graphique 32 Langue utilisée à la maison et à l'extérieur par l'élève

Le graphique ci-contre illustre, en pourcentage, la langue utilisée à la maison et en dehors de la maison par les 616 répondantes et répondants.

9.3.2 **Activités préférées et activités les plus fréquentes en classe**

Graphique 33 Activités préférées et activités les plus fréquentes

Le graphique ci-contre illustre le pourcentage d'élèves qui mentionnent chacune des activités ci-dessous comme une activité fréquemment utilisée en classe.

A) Jeux de rôle (théâtre, création de dialogues)
B) Résolution de jeux et de casse-tête
C) Activités en petits groupes
D) Activités de groupe-classe
E) Discussions
F) Écoute de chansons
G) Écoute d'émissions de radio, de télévision et d'enregistrements vidéo
H) Lecture de faits divers et d'articles dans les journaux et les revues
I) Lecture de textes de fiction (contes, bandes dessinées, récits)
J) Écriture de courtes lettres (personnelles ou d'opinion)
K) Exercices d'orthographe et de grammaire, dictées

La lecture du graphique permet de faire certaines observations :

1. les exercices d'orthographe et de grammaire sont les activités les plus fréquemment utilisées en classe et, par contre, celles pour lesquelles le taux de préférence des élèves est le plus bas;

2. l'écoute d'émissions de radio, de télévision et d'enregistrements vidéo est l'activité que préfèrent le plus grand nombre d'élèves; par ailleurs, cette activité est parmi celles les moins fréquemment utilisées en classe.

9.3.3 Activités extérieures à la classe

Trente-neuf pour cent des élèves consultés affirment saisir «très souvent» ou «souvent» l'occasion de parler français à l'extérieur de la classe.

Par contre, 18 p. 100 des élèves seulement disent écouter «très souvent» ou «souvent» les programmes des chaînes de télévision française ou aller assez fréquemment voir des films en français.

9.3.4 Caractéristiques des élèves

Plus de 60 p. 100 des élèves déclarent qu'ils ont l'impression de parler assez bien français pour participer aux activités des jeunes francophones de leur âge.

Graphique 34 Cours de F.L.S. suivi par l'élève au primaire

Quel pourcentage des élèves ont suivi des cours de F.L.S. au primaire?

Les données ci-dessous représentent les pourcentages des élèves qui suivent ou ont toujours reçu l'enseignement d'une ou de plusieurs matières en français, mis à part le cours de F.L.S.

a) Au primaire : 28 p. 100 des élèves
b) En 1re secondaire : 24 p. 100 des élèves
c) En 2e secondaire : 16 p. 100 des élèves

10. SYNTHÈSE DES COMMENTAIRES ÉCRITS

Les commentaires livrés ici ont été mentionnés par trois personnes ou plus. Le nombre figure dans la parenthèse à la fin du commentaire.

Personnel enseignant

On constate une insatisfaction quant aux préalables des élèves provenant du primaire en ce qui a trait à la communication orale, à l'écriture et à la compréhension (5). On souhaite que les objectifs d'apprentissage en écriture au primaire soient précisés.

En ce qui a trait à la pratique pédagogique, on dénonce un manque de matériel didactique (5), le manque de temps (7) et le trop grand nombre d'élèves par groupe (14). De plus, on souligne la disparité des groupes sur le plan des connaissances. On souhaite la production de matériel correspondant aux objectifs du programme, adapté à l'effectif (6). On a besoin de groupes moins nombreux (5) et de plus de périodes d'enseignement (3).

Finalement, pour l'évaluation des apprentissages, on souligne un manque de temps et de personnes-ressources pour produire un bon matériel d'évaluation (3).

Conseillères et conseillers pédagogiques

On dénonce un manque de temps pour une préparation adéquate en vue de l'implantation du programme (6), un manque d'information (3) et une préparation insuffisante (3). On désire d'autres ateliers sur la mise en oeuvre du programme (5).

Sur le plan du contenu du programme, on indique que les contenus sont limitatifs (orthographe, lecture, écriture, grammaire) (6). On recommande de changer la pondération des volets (écriture, orthographe, lecture, grammaire) (4) et de préciser leur contenu (3).

Pour ce qui est du matériel didactique, on souligne que le matériel existant est inadéquat, c'est-à-dire qu'il ne répond pas aux objectifs du programme ni aux besoins de l'effectif (6). On souhaite qu'il y ait création de matériel adéquat pour favoriser un choix d'ouvrages (4).

Directrices et directeurs des services éducatifs

Les directrices et directeurs des services éducatifs ont précisé les autres matières enseignées en français en plus du cours de français, langue seconde. Compte tenu que leur opinion représentait toute la commission scolaire ou l'établissement d'enseignement privé, nous relevons ici toutes les opinions émises.

Une commission scolaire enseigne la musique en français comme autre matière.

Pour celles qui dispensent deux matières en français en plus du cours de français, langue seconde, notons que :

- trois commissions scolaires dispensent les programmes d'écologie et de géographie en français,
- une commission scolaire dispense le programme d'éducation physique et d'économie familiale en français,
- une commission scolaire dispense le programme de géographie et des activités d'enrichissement en français,
- une commission scolaire dispense les programmes d'histoire et de mathématique en français,
- une commission scolaire dispense les programmes d'histoire et de sciences en français.

Pour les commissions scolaires qui dispensent trois matières en français en plus du français, langue seconde, on constate que :

- deux commissions scolaires dispensent la géographie, l'éducation physique et l'expression française en français,
- une commission scolaire dispense l'histoire, la géographie et l'écologie en français,
- une commission scolaire dispense la géographie, l'écologie et la mathématique en français.

En conclusion, dans les commissions scolaires qui dispensent quatre matières en français en plus du cours de français, langue seconde, on note que :

- une commission scolaire dispense la géographie, l'écologie, l'histoire et la musique,

- une commission scolaire dispense la géographie, la mathématique, l'histoire et la musique.

De plus, deux commissions scolaires nous ont fait part des commentaires suivants :

- une commission scolaire affirme que 95 p. 100 des enfants à la maternelle suivent un programme bilingue et demande du matériel didactique et un programme conçu pour eux.

- une commission scolaire nous informe que les élèves bénéficient d'enrichissement en français, langue seconde, à un point tel qu'un tiers d'entre eux acquièrent des unités en français, langue maternelle. On annonce un projet-témoin en 1989-1990 et 1990-1991 où 50 p. 100 des élèves de 1re secondaire poursuivront un «content area» en français et ce, pour répondre aux demandes des parents. On demande de mettre davantage l'accent sur l'objectif «vivre la langue».

Parents

Les parents ont exprimé leur opinion et relèvent la faiblesse des enfants en communication orale (12), et précisent que le programme ne satisfait pas aux exigences du bilinguisme (8). On a décelé le besoin d'une immersion totale au primaire (4), et l'on dénonce des difficultés d'apprentissage (4) et le manque de temps alloué à l'enseignement du français, langue seconde (6), ainsi que le manque de grammaire au programme (3).

Les parents recommandent de prévoir plus d'activités en français susceptibles de motiver les élèves tels des échanges culturels, l'expression orale, les journées d'immersion (12). On recommande aussi que le français usuel soit également enseigné (4), qu'il y ait plus de temps d'enseignement du français (21) notamment pour la communication orale (11) que les contenus d'écriture soient améliorés (8), et que l'aspect grammaire (4) et le vocabulaire (3) soient intensifiés.

Élèves

Les commentaires sont livrés ici comme les ont formulés les élèves.

«Il faudrait prévoir des activités plus intéressantes afin de favoriser l'apprentissage et d'augmenter la motivation (activités culturelles, sorties de groupe, théâtre, jeux de rôles, échanges, lecture, etc.).»(51)

«Le programme est ennuyant.» (21)

«J'aimerais qu'il y ait plus de conversations en français.» (16)

«Il est important de parler français.» (15)

«L'apprentissage du français est difficile.» (14)

«Je peux avoir une conversation en français avec des membres de mon entourage.» (12)

«J'ai fréquenté l'école française.» (12)

«J'ai suivi un programme d'immersion.» (11)

«Il faut de meilleurs professeurs de français.» (8)

«L'apprentissage du français est intéressant.» (7)

«Je n'aime pas le français.» (6)

«Je n'aime pas le volet communication.» (6)

«Préférable d'apprendre le français à l'élémentaire.» (6)

«Le programme ne devrait pas être obligatoire.» (5)

«J'ai déjà suivi des cours de français.» (5)

«Matériel didactique inadéquat et peu intéressant.» (5)

«Les professeurs devraient savoir l'anglais (favoriser le contact avec les étudiants.» (5)

«Mieux évaluer les élèves pour les répartir à l'intérieur des niveaux leur convenant (avancé, régulier, allégé).» (4)

«Les périodes de classe devraient être plus longues.» (3)

«Le programme facilite l'expression orale et écrite.» (3)

«La voie régulière devrait être plus stimulante.» (3)

«Pas pertinent de suivre certains cours en français (économie familiale, éducation physique, musique).» (3)

11. RÉSULTATS DES ÉLÈVES AUX ÉPREUVES DE COMMUNICATION ORALE, DE LECTURE, D'ÉCOUTE ET D'ÉCRITURE

11.1 Introduction

Avant d'analyser les résultats des élèves, il y a lieu de fournir certaines informations d'ordre général.

11.1.1 Collecte des données

L'épreuve qui sert à recueillir les données sur l'apprentissage des élèves a été administrée dans les commissions scolaires et les établissements privés au cours des mois de mai et juin 1989. Cet instrument de mesure a été élaboré à la Direction du développement de l'évaluation expressément pour l'évaluation du programme d'études. Il a été élaboré selon la Définition du domaine du programme d'études (document 16-1420-02).

L'épreuve tient compte des objectifs de 1re et de 2e secondaire regroupés dans le tableau synthèse de la Définition du domaine.

L'épreuve se divise en deux parties distinctes, une épreuve intégrée de lecture, d'écoute et d'écriture, et une épreuve de communication orale. Même si trois volets sont mesurés dans une même épreuve, l'indépendance des activités permet de porter un jugement sur la maîtrise de chaque volet de lecture, d'écoute et d'écriture.

L'épreuve intégrée s'est déroulée dans les écoles et a été corrigée au Ministère. L'épreuve de communication orale a été administrée par une équipe d'examinateurs et examinatrices mandatée par le Ministère qui a fait la tournée des écoles en question.

11.1.2 Caractéristiques de l'échantillon

L'échantillon est constitué d'élèves ordinaires et en immersion. Même si cet effectif n'est pas homogène et que les modèles administratifs varient selon les milieux, les définitions suivantes ont été adoptées.

L'effectif ordinaire est constitué d'élèves qui reçoivent 200 minutes ou moins par semaine d'enseignement du français, langue seconde, au primaire et 250 minutes ou moins au secondaire.

L'effectif en immersion reçoit plus de 200 minutes de français, langue seconde, par semaine, au primaire et plus de 250 minutes au secondaire. De plus, il reçoit au moins une autre matière en français.

L'échantillon est surtout constitué d'élèves qui s'expriment le plus souvent en anglais ou dans une autre langue que le français, à la maison ou à l'extérieur de celle-ci.

Langue parlée à la maison et à l'extérieur de la maison

Langue	Maison	Extérieur
Anglais	69 %	73 %
Français	5 %	10 %
Autre	13 %	1 %
Plusieurs	13 %	16 %

11.1.3 Correction et analyse des résultats

Quand le nombre le permet, les résultats des élèves en immersion sont séparés de ceux des élèves réguliers et donnés à part.

Nombre d'élèves de l'échantillon

Volet	ordinaire	immersion[1]	Total
Lecture	500	169	669
Écoute	500	169	669
Écriture	332		332
Communication orale			142

[1] **N.B :** Compte tenu du plan d'action pour le français, langue seconde, actuellement en cours, le volet écriture n'a pas été analysé pour le groupe en immersion dans le présent rapport.

11.1.4 Interprétation des résultats

Pour juger du degré de maîtrise de trois des quatre volets de l'épreuve, un comité de juges-experts a été réuni. Il se composait de cinq personnes : deux enseignantes, une conseillère et deux conseillers pédagogiques. Ces personnes ont examiné en détail les volets de communication, de lecture et d'écoute pour déterminer le seuil de réussite de ces volets, c'est-à-dire la note à partir de laquelle il est possible de conclure qu'un ou une élève maîtrise suffisamment les objectifs de chaque volet du programme d'études. Pour chaque seuil, les juges ont déterminé le taux de réussite attendu de l'échantillon régulier et qui permettrait d'affirmer que le programme est mis en oeuvre de façon satisfaisante.

La méthode d'Angoff a servi à fixer les seuils. Cette méthode consiste à déterminer le seuil de réussite global d'un volet à partir de la proportion d'élèves de compétence suffisante qui devrait réussir chaque item de ce volet. De plus, la méthode de Beuk a été appliquée en lecture et en écoute afin de tenir compte des résultats réels des élèves.

11.2 Épreuve de communication orale

L'épreuve place l'élève dans des situations de communication semblables à celles qu'il ou elle pourrait rencontrer dans la vie courante. Elle vise à apprécier jusqu'à quel point l'élève réussirait alors à communiquer uniquement en français.

Elle se divise en quatre parties. La première est consacrée à une **conversation** dirigée. La deuxième et la troisième consistent en deux **jeux de rôles**. La quatrième est une dernière conversation. Chaque activité vise quelques objectifs. Ceux-ci sont regroupés selon l'intention de communication et les fonctions langagières qui s'y rattachent. Leur regroupement permet de vérifier l'atteinte d'un plus grand nombre d'objectifs tout en amenant l'élève à s'exprimer de manière continue plutôt que par des énoncés isolés. Aucune réalisation langagière particulière n'est exigée.

Les élèves étaient jugés d'après leur capacité de transmettre un **message** conforme à l'intention et à la situation décrites dans les consignes, d'après la qualité de la **langue** (syntaxe, morphologie et phonologie) et d'après leur participation au **discours**.

Les 142 élèves à qui l'on a administré l'épreuve appartenaient à neuf classes de neuf écoles, dont trois d'immersion. Il s'agissait des 14 à 16 premiers élèves inscrits sur la liste de classe et présents le jour de l'administration.

11.2.1 Instrument de mesure

Les quatre parties de l'épreuve se subdivisaient en onze activités. Elle durait 30 minutes et s'adressait à deux élèves à la fois.

Au cours des conversations, chaque élève devait présenter l'autre élève, se comparer à lui ou à elle, raconter une expérience fâcheuse, poser des questions sur l'expérience de l'autre, donner des indications sur la direction à suivre pour se rendre dans un autre local de l'école. Au cours des jeux de rôles, les élèves devaient organiser une fête, choisir un cadeau, faire une invitation, choisir une activité pour une sortie de classe, obtenir une permission ou demander un service.

L'épreuve était précédée d'une préparation de dix minutes au cours de laquelle les élèves devaient lire des informations en anglais sur la structure de l'épreuve, sur les thèmes abordés dans la première conversation et sur les deux situations des jeux de rôles. Ils devaient s'interroger afin de se présenter mutuellement et penser à une expérience fâcheuse à raconter.

L'épreuve était administrée par deux personnes qui se partageaient l'animation des activités et l'appréciation de la performance des élèves. Elle se déroulait uniquement en français. Des échelles d'appréciation descriptives (à trois ou quatre échelons) avaient été préparées pour chaque activité. Elles portaient sur le **message**, la **langue** et le **discours**. Les échelles du message variaient d'une activité à l'autre alors que les échelles relatives à la langue ou au discours avaient un libellé uniforme.

11.2.2 Analyse des résultats

L'épreuve compte 39 items. Comme chaque item est évalué selon une échelle de trois ou quatre échelons, le score brut total possible est de 98 points, dont

38 pour le message,
34 pour la morphologie et la syntaxe,
12 pour la phonologie,
14 pour le discours.

Tableau 6 Résultats en pourcentage relatifs aux divers aspects de la communication orale

Aspect	Moyenne	Écart-type	Médiane	Min.	Max.
Message	**81,2**	**13,7**	**84,2**	**34,2**	**100**
Langue	**76,2**	**17,8**	**78,3**	**30,4**	**100**
Morphologie et syntaxe	77,5	17,7		29,4	100
Phonologie	72,7	20,6		8,3	100
Discours	**74,6**	**19,2**	**78,6**	**7,1**	**100**
Total	77,8	15,3	80,6	33,7	98,9

On peut examiner les résultats relatifs au message plus à fond en les regroupant par intention de communication comme dans le tableau synthèse de la Définition du domaine : s'informer et informer; inciter à agir, accepter et refuser; demander d'exprimer et exprimer; autres intentions.

Tableau 7 Résultats en pourcentage relatifs aux diverses intentions de la communication orale

Intention	Nombre d'items	Moyenne	Écart-type	Médiane	Min.	Max.
Informer	8	84,0	13,4	84,2	47,3	100
Inciter	2	90,9	19,4	100	20,0	100
Exprimer	4	67,8	19,0	75	12,5	100
Autres	2	83,9	22,5	100	16,7	100

11.2.3 Interprétation des résultats

Le seuil de réussite fixé par les juges-experts pour cette épreuve est de 73,8 p. 100 avec un taux de réussite souhaité de 76 p. 100. En somme, il faut que 76 p. 100 des élèves obtiennent une note de 73,8 p. 100 ou plus pour qu'on considère que le programme porte fruit.

Or, lorsqu'on examine les résultats de l'épreuve, on constate que 76,1 p. 100 des élèves obtiennent une note de 73,8 p. 100 ou plus.

Tableau 8 Classement des résultats à l'ensemble de l'épreuve de communication orale

Classe	Fréquence en pourcentage	Médiane	Moyenne	Seuil
90-100	21,1			
80- 89	31,0	80,6		
70- 79	26,1		77,8	73,8
60- 69	7,7			
50- 59	4,9			
33- 49	9,2			

On constate que 52 p. 100 des élèves ont des résultats de 80 p. 100 ou plus. Par contre, 14 p. 100 des élèves n'obtiennent pas 60 p. 100.

Tableau 9 Comparaison des résultats relatifs aux divers aspects de la communication
Fréquences en pourcentage

Classe	Message	Langue	Discours
90-100	23,9	23,9	23,2
80- 89	40,2	24	17,6
70- 79	21,1	20,4	29,6
60- 69	4,9	13,4	6,3
-59	9,9	18,3	23,2

Les résultats relatifs au message sont de beaucoup supérieurs à ceux des autres aspects. Ainsi, 64 p. 100 des élèves obtiennent une note supérieure à 79 p. 100 pour le message, comparativement à 48 p. 100 pour la langue et 41 p. 100 pour le discours. On constate aussi que près du quart des élèves n'obtiennent pas 60 p. 100 pour le discours.

De fait, on constate un grand écart entre les taux de réussite relatifs aux divers aspects de la communication.

Tableau 10 Taux de réussite relatifs aux divers aspects de la communication orale

Aspect	Seuil	Taux de réussite
Message	76,1	78,2 p. 100
Langue	76,1	64,8 p. 100
Discours	76,1	55,6 p. 100

On peut aussi comparer le taux de réussite relatifs aux diverses intentions. Toutefois, étant donné le nombre restreint d'items à certaines intentions, on ne peut pas avoir un seuil unique comme point de comparaison.

Tableau 11 Taux de réussite relatifs aux diverses intentions de la communication orale

Intention	Seuil	Taux de réussite
Informer	73,7	82,4 p. 100
Inciter	80,0	84,9 p. 100
Exprimer	75,0	50,7 p. 100
Autres	83,3	68,3 p. 100

Les taux de réussite sont beaucoup plus élevés pour informer et inciter que dans les deux autres cas.

COMMENTAIRES

Les résultats ne sont pas uniformes si l'on considère les aspects de la communication ou les intentions du message.

Les élèves réussissent mieux les activités reliées aux objectifs qui demandent d'informer ou d'inciter à agir. Ils réussissent moins bien lorsqu'ils ou elles ont à exprimer des opinions ou des sentiments. On ne doit pas tirer de conclusion hâtive de ces résultats vu le nombre restreint d'items relatifs à chaque intention sauf à celle d'informer. Toutefois les objectifs reliés à l'intention d'informer constituent l'aspect le plus développé du programme d'études. Les résultats permettent de penser que cet aspect est bien maîtrisé.

L'interprétation à l'aide de profils

À première vue, les élèves réussissent mieux les items reliés à la transmission du message que ceux reliés à la langue ou au discours. L'examen de profils de rendement permet de mieux décrire la compétence des élèves.

Si l'on distingue trois niveaux de rendement pour chaque aspect en utilisant comme frontières 85 p. 100 ou plus, de 73,8 à 85 p. 100 et 73,7 p. 100 ou moins, on obtient une grille pour classer les résultats des élèves. Chaque case contient l'étendue des scores bruts qui servent à distinguer les niveaux décrits.

Tableau 12 Grille des niveaux de compétence en communication orale

Aspect / Résultat	Très au-dessus du seuil	Au-dessus du seuil	Au-dessous du seuil
Message Informations	plus que suffisantes 38-33	suffisantes 32-29	insuffisantes 28-13*
Langue Forme	très correcte 46-40	correcte 39-34	incorrecte 33-14
Discours Participation et cohérence	très adéquates 14-13	adéquates 12-11	inadéquates 10-1

La limite inférieure tient compte du résultat le plus bas obtenu par un ou une des 142 élèves pour chaque aspect.

On peut distinguer quatre profils qui représentent les résultats de 80 à 90 p. 100 des élèves de l'échantillon. Ces profils sont schématisés dans le tableau qui suit (T = très satisfaisant ou très au-dessus du seuil de réussite; S/T = satisfaisant ou très satisfaisant, au-dessus ou très au-dessus du seuil de réussite; S/I = satisfaisant ou insatisfaisant, au-dessus ou en-dessous du seuil de réussite).

Tableau 13 Profil de compétence orale

Profil	Message	Langue	Discours	Pourcentage d'élèves
Fort	T	S/T	S/T	41
Moyen-fort	S	S/T	S/T	15
Moyen-faible	S	S/I	S/I	20
Faible	I	S/I	S/I	24

Les élèves qui ont un profil de compétence **fort** ou très satisfaisant transmettent un message plus que suffisant, l'expriment dans une forme linguistique correcte ou très correcte et prennent la parole (participation et cohérence) de manière adéquate ou très adéquate. C'est le cas de 41 p. 100 des élèves de l'échantillon.

Les élèves qui ont un profil de compétence **moyen-fort** ou satisfaisant transmettent un message suffisant, l'expriment dans une forme linguistique correcte ou très correcte et prennent la parole (participation et cohérence) de manière adéquate ou très adéquate. C'est le cas de 15 p. 100 des élèves de l'échantillon.

Les élèves qui ont un profil de compétence **moyen-faible** ou plus ou moins satisfaisant transmettent un message suffisant, l'expriment dans une forme linguistique plus ou moins correcte et prennent la parole (participation et cohérence) de manière plus ou moins adéquate. C'est le cas de 20 p. 100 des élèves de l'échantillon.

Les élèves qui ont un profil de compétence **faible** ou insatisfaisant transmettent un message insuffisant, l'expriment dans une forme linguistique plus ou moins correcte et prennent la parole (participation et cohérence) de manière plus ou moins adéquate. C'est le cas de 24 p. 100 des élèves de l'échantillon.

Tableau 14 Classement des resultats en communication orale par rapport au seuil de reussite

Rendement		Régulier	Immersion
Très au-dessus du seuil de reussite	(90 - 100)	14,5	16,6
Au-dessus du seuil de réussite	(80 - 89)	26,7	33,7
Autour du seuil de réussite	(71 - 79)	19,1	18,3
Au-dessous du seuil de réussite	(60 - 69)	18,1	14,8
Très au-dessous du seuil de réussite	(0 - 59)	21,7	16,6

COMMENTAIRES

Ainsi 76 p. 100 des élèves ont un profil fort ou moyen, ce qui est équivalent au taux de réussite constaté plus haut.

Ces résultats, tout à fait satisfaisants, viennent couronner les efforts consentis durant les dernières années pour améliorer l'enseignement de la communication orale, augmenter le temps alloué et hausser le niveau de compétence des élèves.

Les réponses aux divers questionnaires corroborent les succès constatés grâce à l'épreuve. Ainsi, 86 p. 100 du personnel enseignant considère que la mise en oeuvre du programme permet à l'élève de mieux communiquer oralement. Les responsables de programme et le personnel enseignant partagent la conviction que la communication orale est un des points forts du programme.

Quant aux élèves, 60 p. 100 d'entre eux se disent capables de converser avec des francophones. Ce n'est pas très élevé comparativement au succès remporté à l'épreuve. Serait-ce que les habiletés évaluées ne correspondent pas entièrement à celles que les élèves doivent posséder dans la pratique? Ou serait-ce que le programme ne va pas assez loin pour qu'ils ou elles soient plus à l'aise? Pour leur part, 79 p. 100 des parents pensent que c'est à l'oral que leurs enfants se débrouillent le mieux.

11.3 Épreuve de lecture, d'écoute et d'écriture

L'épreuve durait deux heures et trente minutes. Elle se divisait en deux parties de durée inégale. Les élèves bénéficiaient d'une pause entre ces deux parties, et avaient un cahier d'activités pour chaque partie. Chaque cahier contenait des activités de lecture, d'écoute et d'écriture liées les unes aux autres grâce à un récit enregistré sur cassette. L'épreuve comptait au total 16 activités, dont cinq de lecture, neuf d'écoute et deux d'écriture. Toutes les consignes étaient données en anglais dans l'enregistrement et dans les cahiers d'activités. L'usage du dictionnaire n'était pas permis.

Même si les éléments de réponse se limitent au contenu du programme d'études, l'intégration des activités dans un récit et l'enchaînement des énoncés dans un discours continu permettent de vérifier si l'élève peut exercer sa compétence dans un environnement linguistique riche, varié et aussi authentique que possible.

Toutes les questions portent sur la compréhension d'informations. Certaines font appel à la capacité de l'élève de reconnaître des informations données telles quelles alors que d'autres (sept questions de lecture et sept questions d'écoute) font aussi appel à sa capacité de faire des inférences.

Reconnaître

Repérer ou sélectionner des idées, des faits, des renseignements explicitement formulés.

Inférer

Dégager des données qui ne sont pas mentionnées ou formulées d'une manière explicite.

Le sujet du récit et les thèmes traités ont été choisis en fonction des intérêts des élèves de 2e secondaire et des objectifs du programme d'études. Les principales notions et fonctions de ces objectifs sont prises en compte.

Les différents épisodes du récit traitent de la première rencontre de deux correspondantes âgées de 13 ans, Julie, qui vit à Montréal, et Colette, qui habite Matane. Celles-ci s'écrivent régulièrement depuis un an et veulent se rencontrer. Le récit est abordé du point de vue de sa narratrice, Julie.

11.3.1 Lecture

11.3.1.1 Instrument de mesure

Les activités de lecture portent sur différents types d'écrits «réalistes», dont une lettre (la première lettre de Colette à Julie), un formulaire (d'objets perdus), un article de journal accompagné d'une annonce de spectacle (auquel Colette voulait assister) et deux articles de journal d'école.

Les élèves répondent à 20 questions de compréhension, dont cinq à réponse construite. Les questions à réponse choisie comportent généralement quatre choix. Les réponses à sept de ces questions sont données sous forme d'images.

11.3.1.2 Analyse des résultats

L'analyse des indices de difficulté et de discrimination des items a fait rejeter deux questions.

Tableau 15 Résultats des élèves aux items de lecture par habileté et notion pour les groupes ordinaires et en immersion

Habileté	Reconnaître			Inférer		
Notion		Ord.	Imm.		Ord.	Imm.
Personne	(5)[1]	87,8	86,9	(2)	85,0	86,7
Lieu et objet	(4)	69,0	73,1	(1)	71,5	78,1
Événement activité	(4)	69,0	69,5	(3)	57,3	70,4
Total	(13)	75,3	76,5	(6)	71,3	78,4

[1]Le chiffre entre parenthèses indique le nombre de questions dont les résultats sont pris en considération.

Qu'ils ou elles aient à reconnaître ou à inférer, les élèves réussissent mieux les questions portant sur la personne. Les élèves ordinaires réussissent mieux les questions de reconnaissance alors que l'inverse se produit pour les élèves en immersion.

11.3.1.3 Interprétation des résultats

Les juges ont estimé que les activités de lecture étaient de difficulté moyenne pour la plupart et qu'un ou une élève de compétence suffisante devrait les réussir avec assez de facilité. Les attentes sont plus élevées quand l'élève doit reconnaître des informations à propos d'une personne, d'un lieu ou d'un objet. Elles sont moyennes pour reconnaître des informations sur un événement et pour faire des inférences relatives à ces quatre notions.

Le seuil de réussite en lecture a été établi à 73 p. 100 et le taux de réussite attendu, à 72,5 p. 100. Ainsi, les juges-experts affirment que 72,5 p. 100 des élèves ordinaires doivent obtenir une note de 73 p. 100 pour que l'application du programme soit satisfaisante.

Or, seulement 60,2 p. 100 des élèves ordinaires atteignent ou dépassent le seuil de réussite. Le taux de réussite est légèrement plus élevé pour les élèves en immersion, soit 68,6 p. 100.

Groupe	Résultats			Seuil de réussite	Taux de réussite	
	Moyenne	écart-type	médiane		attendu	atteint
ordinaire	72,8	17,76	77,8	73,0	72,5	60,2
immersion	76,5	16,46	83,3			68,6

La moyenne du groupe ordinaire est égale au seuil de réussite, celle du groupe en immersion le dépasse. Toutefois, le taux de réussite souhaité n'est atteint par aucun des deux groupes.

Le classement des résultats par rapport au seuil de réussite permet tout de même de voir que 41,2 p. 100 des élèves ordinaires et 50,3 p. 100 des élèves en immersion ont un résultat supérieur au seuil de réussite (de 80 à 100 p. 100). On peut cependant s'étonner que 16,6 p. 100 des élèves en immersion aient une note inférieure à 60 p. 100.

L'analyse des résultats par notion et habileté révèle les forces et les faiblesses suivantes :

On ne peut pas conclure à une maîtrise satisfaisante des objectifs du programme d'études en lecture, même pour les élèves en immersion. Pourtant, le temps d'enseignement consacré à la lecture occupe la seconde place après la communication orale, et les enseignantes et les enseignants semblent faire place assez fréquemment à la lecture de faits divers, d'articles, de textes courts des journaux et revues dans leur pratique de classe.

De plus, la lecture vient en second, après la communication orale, pour le temps de classe qui lui est consacré.

11.3.2 Écoute

11.3.2.1 Instrument de mesure

Les activités d'écoute ont pour soutien la narration de Julie (qui tantôt se compare à Colette, tantôt parle de son projet de voyage à Matane, tantôt commente les réactions de Colette ou les siennes), les appels téléphoniques de Julie (avec Colette et avec des amis qu'elle invite à une fête), les conversations des deux amies (pendant que Colette est en visite à Montréal).

Les élèves répondent à 25 questions de compréhension, dont 14 sont groupées dans des grilles à triple entrée. Les questions individuelles présentent généralement un triple choix, dont six à l'aide d'images. Les questions sont toujours lues aux élèves avant l'écoute des passages qui contiennent les informations nécessaires aux réponses. Aucun passage de l'enregistrement n'est répété. La répétition des informations pertinentes à la réponse est assurée grâce à de la redondance «naturelle».

11.3.2.2 Analyse des résultats

L'analyse des indices de difficulté et de discrimination des items a fait rejeter deux questions.

Tableau 16 Résultats des élèves aux items d'écoute par habileté et notion pour les groupes ordinaires et en immersion

Habileté / Notion	Reconnaître			Inférer		
		Rég.	Imm.		Rég.	Imm.
Personne	(4)[1]	72,4	82,4			
Objet et lieu	(2)	73,6	79,9	(2)	86,8	93,8
Événement Activité	(9)	72,6	81,2	(1)	65,2	65,1
Comparaison	(3)	71,7	78,-	(1)	92,8	95,9
Opinion	(2)	71,3	81,4	(3)	62,1	71,8
Total		72,3	81,2		76,7	81,6

[1] Le chiffre entre parenthèses indique le nombre de questions dont les résultats sont pris en considération.

11.3.2.3 Interprétation des résultats

Les juges ont estimé que les activités d'écoute étaient pour la plupart de difficulté moyenne. Les attentes sont élevées quand il s'agit de reconnaître des informations sur une personne, un objet, ou un lieu; moyennes, pour reconnaître des informations sur un événement, une comparaison, ou une opinion; faibles pour les inférences sur ces mêmes thèmes.

Le seuil de réussite en écoute a été établi à 73 p. 100 et le taux de réussite attendu, à 72 p. 100, c'est-à-dire que les juges-experts affirment que 72 p. 100 des élèves ordinaires doivent obtenir une note de 73 p. 100 pour que la mise en oeuvre du programme soit satisfaisante.

Groupe	Résultats			Seuil de réussite	Taux de réussite	
	Moyenne	écart-type	médiane		attendu	atteint
ordinaire	73,9	18,2	78,2	73	72	61,2
immersion	81,5	14,5	86,9			81,1

La moyenne du groupe ordinaire est égale au seuil de réussite et celle du groupe en immersion le dépasse largement. La médiane est beaucoup plus élevée dans les deux cas. Toutefois, le taux de réussite souhaité n'est atteint que par le groupe en immersion.

Le classement des résultats par rapport au seuil de réussite permet de voir que 43,8 p. 100 des élèves ordinaires et 65,7 p. 100 des élèves en immersion ont un résultat très au dessus du seuil de réussite. On peut cependant déplorer que 20,6 p. 100 des élèves ordinaires aient une note inférieure à 60 p. 100.

Tableau 17 Classement des résultats de l'écoute par rapport au seuil de réussite

Rendement		Ordinaire	Immersion
Très au-dessus du seuil de réussite	(90 - 100)	24,0	33,7
Au-dessus du seuil de réussite	(80 - 89)	19,8	32,0
Autour du seuil de réussite	(70 - 79)	17,4	15,4
Au-dessous du seuil de réussite	(60 - 69)	18,2	12,4
Très au-dessous du seuil de réussite	(0 - 59)	20,6	6,5

COMMENTAIRES

L'analyse des résultats par notion et habileté révèle les forces et les faiblesses décrites ci-dessous.

Les élèves en immersion ont des résultats supérieurs à ceux des élèves ordinaires. Ils dépassent le seuil et atteignent le taux de réussite souhaité. Il faut croire que le temps d'exposition à la langue joue un rôle déterminant dans l'apprentissage de la compréhension de l'oral. Qu'en est-il de l'enseignement ordinaire? Les réponses aux questionnaires révèlent qu'il se fait peu d'écoute formelle en classe, qu'on y consacre moins de temps qu'à la lecture et qu'on manque de matériel pour en faire davantage.

Les activités d'écoute sont parmi celles dont la fréquence d'utilisation est la plus faible, sans doute par manque de matériel, comme le révèlent les réponses à diverses questions.

L'écoute est le volet qui semble recevoir le moins de temps, puisque 89 p. 100 des enseignants y consacrent moins de 30 p. 100 du temps d'enseignement.

De plus, peu d'élèves regardent la télé en français ou vont au cinéma, mais se disent intéressés par les activités de classe portant sur les médias.

11.3.3 Écriture

11.3.3.1 Instrument de mesure (formulaire)

Les élèves avaient à remplir un formulaire et à écrire une lettre.

- **Formulaire**
À la fin du premier cahier d'activités, les élèves décrivent dans un formulaire d'objets perdus le sac à dos que Colette a égaré et les quatre objets qu'il contient. Un dessin permet à l'élève de voir les objets réclamés.

- **Lettre**
À la fin du second cahier, les élèves écrivent une lettre à une correspondante ou un correspondant éventuel. Les élèves doivent se présenter, parler de leur famille ou de leurs amis, de leur maison, de leur école et de leurs projets de vacances. La lettre doit être écrite dans le cahier d'activités qui contient deux feuilles de papier ligné, dont deux lignes d'en-tête disposées pour la date et l'appel et quatre lignes plus courtes, à la fin, pour la salutation, la signature et les coordonnées d'usage.

La correction et l'analyse des copies

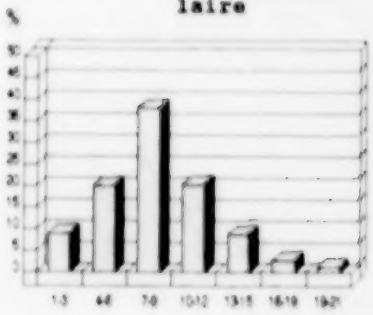
Les copies ont été corrigées par quatre correcteurs et correctrices qui ont fait une double correction du formulaire et de la lettre. La première correction servait à compter le nombre d'informations écrites en français compréhensible dans le formulaire ou dans la lettre et la seconde, à compter le nombre de fautes de vocabulaire, de syntaxe et d'orthographe. De plus, pour la lettre, la première correction servait aussi à apprécier son aspect discursif.

11.3.3.1.1 Analyse des résultats

Les informations

Les 332 élèves ordinaires écrivent en moyenne 8,3 (écart-type de 3,6) informations pour décrire les cinq objets perdus. La moitié des élèves donne de six à dix informations.

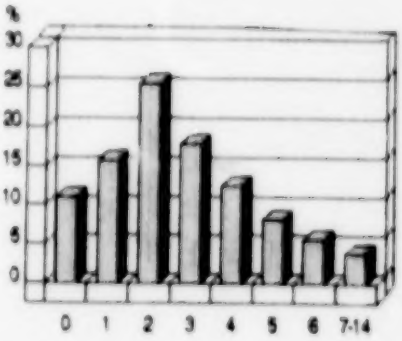
Graphique 35 **Taux des élèves selon le nombre d'informations pour le formulaire**



L'orthographe d'usage

Les élèves commettent en moyenne 2,8 (écart-type de 2,0) fautes. La moitié des élèves fait de une à quatre fautes.

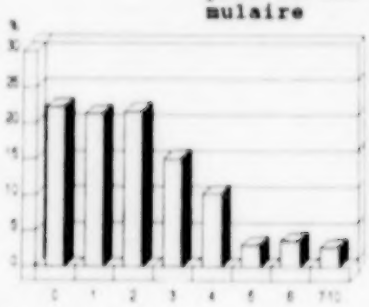
Graphique 36 **Taux des élèves selon le nombre de fautes d'orthographe d'usage pour le formulaire**



L'orthographe grammaticale

Les élèves commettent en moyenne 2,2 fautes (écart-type de 1,8). La moitié des élèves fait de une à trois fautes.

Graphique 37 **Taux des élèves selon le nombre de fautes d'orthographe grammaticale pour le formulaire**

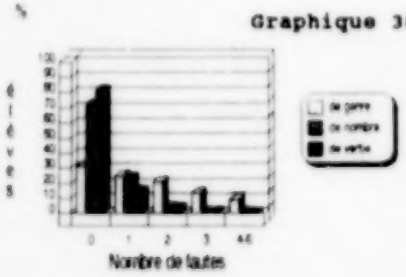


11.3.3.1.2 Interprétation des résultats

Par comparaison, les élèves semblent meilleurs en orthographe grammaticale, en particulier quand on considère la proportion d'élèves qui ne commet aucune faute ou qui n'en commet qu'une seule. Il faut cependant faire remarquer que les mots nécessaires à la description des objets n'étaient censés poser aucune difficulté aux élèves, puisque ces objets avaient été choisis en fonction du vocabulaire du programme d'études. D'autre part, les élèves pouvaient écrire leur texte sans employer de verbes et en mettant très peu de mots au pluriel.

La grande majorité des fautes commises sont dues à une méconnaissance du genre des noms, comme on peut le constater dans le graphique qui suit.

Graphique 38 **Taux des élèves selon le nombre de fautes d'orthographe grammaticale (genre, nombre, verbe) pour le forlaire**



Ainsi, pour réussir la tâche, les élèves devaient surtout employer des termes exacts et les écrire correctement, tant du point de vue de la forme (orthographe d'usage) que du genre. Voici quelques exemples.

Les diagonales servent à compter les informations. Les fautes d'orthographe sont soulignées. On ne compte pas les informations données sous forme de chiffres ou en anglais et l'on ignore les fautes qui s'y rattachent.

Premier exemple

- un sac d'école / avec trois / petites / poches/
- un livre / (Le guide de la Gaspésie pour Madame Tremblay)/
- une règle / avec calculatrice / intégrée (pour Julie Tremblay)/
- une chemise / blanche (dans le sac d'école)/
- un bateau / dans / une bouteille (adressée à Monsieur Tremblay)/

Quatorze informations Zéro faute d'orthographe

Deuxième exemple

- Un sac à dos / noir, / avec 3 poches, / une chaque coté, / puis une en avant./
- «Le guide de la Gaspésie»/ (livre) /
- Une bouteille / avec un bateau / en dedans /
- Une règle / calculatrice./
- Dans le sac il y a une chemise / blanche.

Quatorze informations Une faute d'orthographe

Troisième exemple

Ma sac / est noir. / Dans ma sac est une regle / avec un calculator, ung livre / du Gaspésie, / et un bateau / dans / un boutaile./

Huit informations Six fautes d'orthographe

Quatrième exemple

Sac / de l'école /
Guide de la Gaspesie. /
un bouteille / avec un bateau. /
un règle, / un calcultrice. /

Sept informations Six fautes d'orthographe

Cinquième exemple

Un sac a dos /
Un livre /
Une bouteille /
Une regle / avec une calculatrice /

Cinq informations Deux fautes d'orthographe

Sixième exemple

Livre /
Sac /
Rule
batgux /

Trois informations Une faute d'orthographe

11.3.3.2 **Instrument de mesure (lettre)**

La longueur des 332 lettres corrigées varie de 33 à 267 mots si l'on ne compte que le corps de la lettre. La longueur moyenne est de 143 (écart-type de 39) mots; la moitié des élèves écrivent un texte de 118 à 166 mots; la longueur médiane est de 146 mots.

Tableau 18 Nombre de mots dans la lettre

Catégorie	Fréquence	Fréquence cumulée
33 - 58	2,1 %	2,1 %
59 - 84	6,0 %	8,1 %
85 - 110	10,0 %	18,1 %
111 - 136	20,2 %	38,3 %
137 - 162	32,6 %	70,9 %
163 - 188	18,9 %	89,8 %
189 - 214	6,3 %	96,1 %
215 - 240	3,3 %	99,4 %
241 - 267	0,6 %	100,0 %

A. Message

On a corrigé le message en comptant le nombre d'informations données pour chacun des sujets exigés dans la tâche.

Pour corriger, il fallait compter uniquement les informations **pertinentes, différentes et compréhensibles.**

Informations pertinentes

Les informations sont pertinentes uniquement si elles portent sur l'un ou l'autre des sujets précisés dans la tâche. Les informations additionnelles appropriées peuvent être prises en considération dans le critère du discours consacré au **ton** de la lettre.

Informations différentes

On compte chacune des informations différentes que l'élève donne sur chacun des sujets. Les informations répétées à l'intérieur d'un sujet ne sont comptées qu'une seule fois.

Informations compréhensibles

Pour qu'une information soit comptée, elle doit être exprimée en français compréhensible.

Voici quelques exemples qui permettent de voir comment on compte les informations contenues dans une lettre.

Les lignes diagonales séparent les informations les unes des autres. Les crochets indiquent les éléments non pertinents. Il est à noter que la plupart des fautes d'orthographe et de syntaxe ont été corrigées afin de faciliter la lecture des exemples.

Huit informations

«Je m'appelle Anna Angelici/et je suis ta nouvelle correspondante./ J'ai quatorze ans./ J'ai des beaux yeux/bruns/avec les cheveux châtains/frisés./ Je mesure cinq pieds, cinq pouces./»

Six informations

«J'ai une soeur/qui s'appelle Christina./ Beaucoup de personnes pensent qu'on est des jumelles/mais c'est pas vrai/elle a 15 ans et j'ai 13 ans./ J'ai aussi un père et une mère qui sont gentils./»

Les informations sur l'âge sont comptées deux fois parce qu'elles sont à l'intérieur de deux sujets différents (parler de soi et de sa famille). Toutefois, la composition de la famille est considérée globalement et l'on ne compte qu'une seule information pour cet aspect.

Quinze informations

«Dans ma famille, il y a moi, mon frère, Michael, et mes parents./ Michael a 11 ans/ [Il garde comme moi], mais il a des lunettes/ et des taches de rousseur./ Il aime faire le hockey,/la natation,/être avec ses amis/et garder des chenilles./ Ma mère est plus petite que moi,/a les cheveux bruns,/frisés/et courts,/et les yeux bruns./ Mon père est très grand, a les yeux et les cheveux bruns. Nous sommes très près:/même moi et Michael./»

Les éléments de la description du père ne sont pas comptés, car ils ont déjà servi pour un autre membre de la famille.

Neuf informations

«J'aime beaucoup les animaux aussi./ Nous habitons sur une ferme/alors nous avons beaucoup d'animaux./ On a plus de 150 vaches laitières./ Mon animal que j'aime le plus c'est mon cheval Toffee,/il est très beau./ J'ai aussi deux chats,/un chien/et un oiseau./»

Cinq informations

«Ma maison n'est pas très grande/mais c'est confortable./ Dans ma chambre j'ai un stereo,/une télévision/et beaucoup de posters./»

Quatre informations

«L'école que je vais s'appelle .../ Mon école a seulement secondaire un et deux./ Mon école est pas très loin de ma maison/mais je dois prendre l'autobus pour y arriver./»

Sept informations

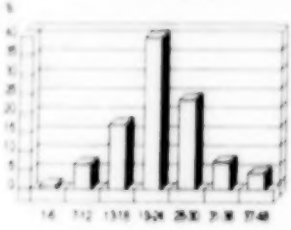
«Cet été je vais au campagne/pour deux semaines,/là je fais la natation/et je joue le tennis./ J'espère aussi d'aller au parc d'amusement/La Ronde./ Finalement je vais surtout voir mes amies./»

Les correcteurs et correctrices ont affirmé qu'il arrivait rarement que les fautes commises par l'élève les obligent à ne pas compter une information donnée. C'étaient alors surtout des fautes de syntaxe et encore plus souvent des expressions fautives.

11.3.3.2.1 Analyse des résultats

Les élèves écrivent en moyenne 22,32 (écart-type de 3,3) informations. La moitié des élèves donne de 19 à 26 informations. Dix pour cent d'élèves en donnent moins de 14 informations. Dix pour cent d'élèves en donnent plus de 30.

Graphique 39 Taux des élèves selon le nombre d'informations pour le message de la lettre

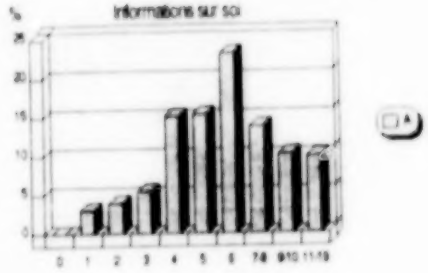


Les graphiques qui suivent présentent les informations données sur chacun des sujets de la lettre.

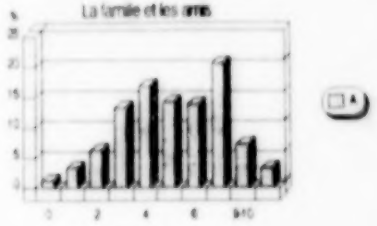
Graphique 40 = a à f

Taux des élèves selon le nombre d'informations pour chacun des sujets de la lettre

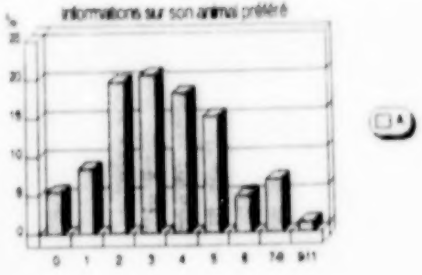
a)



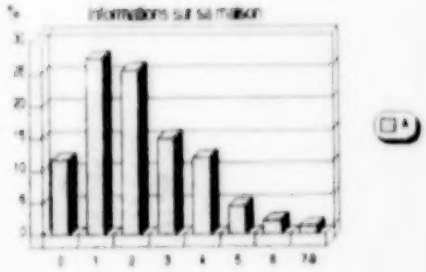
b)



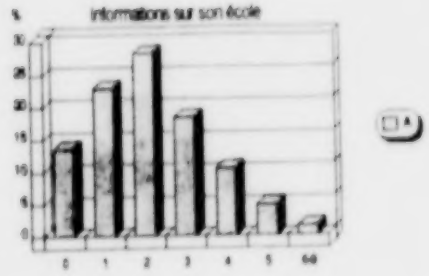
c)



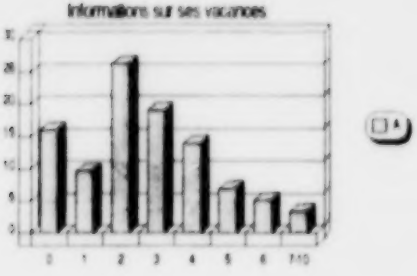
d)



e)



f)



L'analyse des données a permis de constater que 92 p. 100 des élèves traitent au moins cinq sujets sur six et que 87 p. 100 donnent au moins deux informations sur quatre à six sujets. Les sujets les moins traités sont la maison, l'école et les projets de vacances, comme on peut le voir dans le tableau qui suit.

Tableau 19 Traitement des sujets de la lettre

Sujet	Élèves qui donnent au moins deux informations	Élèves qui ne donnent aucune information
soi	97 %	1 %
sa famille ou ses amis	95 %	2 %
son animal préféré	86 %	5 %
sa maison	61 %	11 %
son école	64 %	14 %
ses projets de vacances	74 %	16 %

11.3.3.2.2 **Interprétation des résultats**

Cette analyse confirme les observations faites par les correcteurs. En effet, ceux-ci ont affirmé que les élèves s'exprimaient avec assez de facilité parce qu'il s'agissait de sujets simples et naturels. Les élèves mentionnent à peu près tous les mêmes choses (par exemple, la couleur de leurs yeux, de leurs cheveux, leur taille). Ils ont de la facilité à parler d'eux, de leur famille, de leurs amis et de leurs animaux. Ils parlent plus difficilement de leur maison et de leur école. Ils sont plutôt brefs quand ils abordent leurs projets de vacances. Les élèves semblent donc parler plus facilement de ce qui est concret et présent, davantage de ce qu'ils ont que de ce qu'ils font ou vont faire.

B. Langue

La langue a été corrigée sur les plans syntaxique, lexical et orthographique.

- **Syntaxe (la phrase)**

Les sujets abordés dans la lettre demandent une syntaxe simple, semblable à celle que proposent les objectifs de communication orale du programme d'études.

Les fautes de syntaxe prises en considération comprennent l'ordre des mots, l'omission de mots, les constructions erronées, l'emploi fautif des prépositions et des pronoms personnels.

Exemples de fautes

- Omission de mots
  - Je fais la natation (de la)
  - Je les cheveux blonds (J'ai)
  - tout temps (tout le temps)
  - Il habite proche de moi (chez moi)

- Ordre des mots
  - Une blanche maison
  - J'ai une électrique guitare
  - Il a onze ans et encore va à l'école primaire.

- Constructions erronées
  - Ça me fait de plaisir de l'écrire à toi
  - Je veux de rencontrer toi
  - Je veux que tu écrives à moi

- Il y a une auto (il a une auto)
- Je vais aller à Toronto pour me visiter ma tante
- L'école que je vais s'appelle...
- Je n'aime l'école (pas)
- j'ai pas (je n'ai pas)

- Emploi fautif des prépositions ou articles contractés
  - Je vais au campagne (à la)
  - Je joue le tennis (au)
  - à la terrain de golf (au)
  - J'ai beaucoup des amis (d')
  - Mon oncle vit en sous de chez nous (en dessous)
  - Je n'ai pas du temps (de)

- Emploi fautif des pronoms personnels
  - Je habite (J')
  - il (au lieu de je)
  - ont habite à... (on)
  - je n'ai pas le temps de les prendre soin (d'en)

- Confusion «être» et «avoir», «et» et «est»
  - Je suis treize ans. (J'ai)
  - Je suis très hâte... (J'ai)
  - Mon frère et grand. (est)
  - Mon nom est Cathy est je habite à... (et)
  - J'ai quatre soeur est un frère. (et)

11.3.3.2.3 Analyse des résultats

Les élèves font en moyenne 5,9 fautes (écart-type de 3,5) de syntaxe. La moitié des élèves font de trois à huit fautes, alors que 15 p. 100 d'entre eux font deux fautes ou moins et 5 p. 100 font plus de 12 fautes.

Graphique 41 Taux des élèves selon le nombre de fautes pour la syntaxe de la lettre

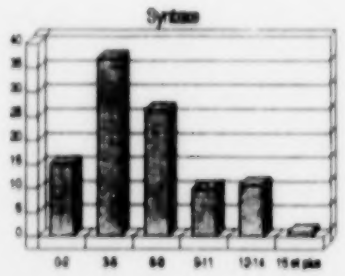


Tableau 20 Comparaison du nombre de fautes pour divers aspects de la syntaxe

Aspect	Moyenne	Écart-type	Min.	Max.
Ordre des mots	0,2	0,6	0	6
Omission de mots	1,0	1,3	0	6
Constructions erronées	1,1	1,5	0	9
Négation	0,3	0,6	0	3
Prépositions et articles contractés	1,5	1,6	0	10
Pronoms personnels	0,4	0,7	0	4
Confusion "être" et "avoir", "et" et "est"	1,3	1,4	0	7

11.3.3.2.4 **Interprétation des résultats**

Il ressort de cette analyse que deux types de fautes représentent pour presque la moitié des fautes dans bon nombre de copies : celles qui portent sur les prépositions et articles contractés; celles qui portent sur la confusion dans l'emploi du verbe être au lieu du verbe avoir ou de «est» au lieu de «et» et vice versa.

- **Vocabulaire** (le mot)

L'élève doit nommer des éléments de sa propre réalité, de son univers, et les décrire à l'aide d'un vocabulaire simple et précis. Un vocabulaire de base, constitué essentiellement de mots de l'inventaire lexical du programme, suffit à transmettre les informations que l'élève choisit de donner.

Exemples de fautes

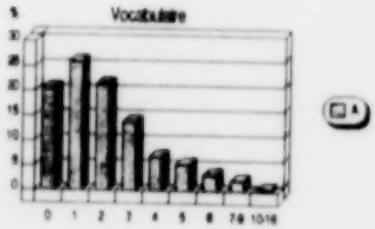
- Expressions ou mots anglais
  - mon address (adresse)
  - la music (musique)
  - ski alpine (alpin)
  - le track and field (l'athlétisme)
  - J'ai lu ton advertissement dans le journal (annonce)
  - pour attend au marriage (assister) (mariage)
  - L'école que j'attends cette année. (je fréquente)
  - Il travaille dans un office (bureau)

- Expressions ou mots incorrects
  - je amis la musique (j'aime)
  - En école (à l'école)
  - A prochaini (à la prochaine)
  - à l'heure, je veux que tu m'écrives (maintenant)
  - de bonne humour (humeur)
  - tout de ma famille (toute)
  - espécialement (spécialement)
  - quand ma famille est départ à Boston (partie)
  - en regardant à ma photo (à)
  - je suis haut (5'6") (grand)
  - il est un mécanique (mécanicien)

11.3.3.2.5 Analyse des résultats

Les élèves commettent en moyenne 2,09 (écart-type de 2,0) fautes de vocabulaire, avec un minimum de 0 faute et un maximum de 16 fautes.

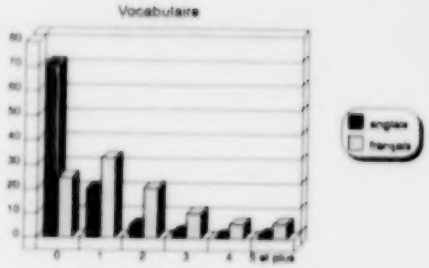
Graphique 42 Taux des élèves selon le nombre de fautes de vocabulaire pour la lettre



11.3.3.2.6 **Interprétation des résultats**

Le graphique suivant permet de constater que le recours à l'anglais ne constitue pas la difficulté principale, puisque 91 p. 100 des élèves font moins de deux fautes sous cet aspect contre 57 p.100 pour les expressions françaises incorrectes.

Graphique 43 Taux des élèves selon le nombre de fautes de vocabulaire en anglais et en français pour la lettre



- **Orthographe (aspect du mot)**

On distingue l'orthographe grammaticale et l'orthographe d'usage.

En orthographe d'usage, puisque le message de la lettre se limite aux objectifs du programme d'études, **tous les mots qui servent à transmettre les informations** exigées par la tâche doivent être orthographiés correctement.

En orthographe grammaticale, le programme et la Définition du domaine limitent les exigences à un certain nombre de règles.

11.3.3.2.7 Analyse des résultats

Orthographe d'usage

Les élèves commettent en moyenne 10,5 (écart-type de 6,4) fautes d'orthographe d'usage. La moitié des élèves font entre 5 et 14 fautes, ce qui constitue un écart considérable et une population peu homogène sous cet aspect.

Graphique 44 **Taux des élèves selon le nombre de fautes d'orthographe d'usage pour la lettre**

Orthographe grammaticale

Les élèves commettent en moyenne 9,6 (écart-type de 4,1) fautes d'orthographe grammaticale. Le nombre de fautes va de 0 à 21. La moitié des élèves font entre 5 et 12 fautes.

Ces fautes se répartissent en fautes relatives au groupe nominal :
- accord en genre,
- accord en nombre,

et en fautes relatives au groupe verbal :
- choix de la forme verbale,
- conjugaison et accord.

Tableau 21 Comparaison des types de fautes d'orthographe grammaticale

Type	Moyenne	Écart-type	Min.	Max.
Groupe nominal				
Genre	2,7	2,3	0	13
Nombre	3,2	2,4	0	14
Groupe verbal				
Forme	1,0	1,3	0	8
Conjugaison et accord	2,7	2,1	0	12

11.3.3.2.8 **Interprétation des résultats**

Les élèves font un peu plus de fautes de nombre que de genre et deux fois plus de fautes sur les terminaisons verbales que sur le choix des formes appropriées.

C. Discours

Le discours comporte trois aspects : la présentation visuelle, l'organisation et le ton. Chacun est apprécié séparément sur une échelle de trois : A (très satisfaisant), B (satisfaisant), C (insatisfaisant).

La présentation visuelle

Le texte présente-t-il les informations habituelles au début et à la fin de la lettre? Est-il découpé en paragraphes?

L'organisation

Le texte comprend-il une introduction et une conclusion? Les informations sont-elles groupées de manière cohérente? Des éléments de cohésion facilitent-ils l'enchaînement?

Le ton

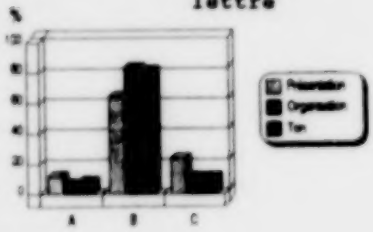
Le ton est-il adapté au destinataire? Est-il familier, vivant, imagé, direct? Le destinataire est-il interpellé?

11.3.3.2.9 Analyse des résultats

Quel que soit l'aspect évalué, c'est la cote B qui est la plus fréquemment accordée.

Même s'il y a plus d'élèves qui obtiennent un A pour la présentation visuelle de la lettre, cet aspect est un peu moins bien réussi que les deux autres. En effet, 76 p. 100 des élèves obtiennent un A ou un B pour la présentation visuelle contre 89 p. 100 pour chacun des deux autres aspects.

Graphique 45 Taux des élèves selon les aspects d'évaluation du discours pour la lettre



Le tableau suivant permet de constater que 55 p. 100 des élèves obtiennent un résultat satisfaisant et que 16 p. 100 ont un résultat plus que satisfaisant pour les trois aspects évalués.

Tableau 22 Fréquence de diverses combinaisons de cotes

Cotes	Fréquence	Fréquence cumulée
3 A	3,0 %	3,0 %
2 A + 1 B	3,9 %	6,9 %
1 A + 2 B	9,0 %	16,0 %
3 B	55,1 %	71,1 %
2 B + 1 C	18,7 %	89,8 %
2 C + 1 B	4,5 %	94,3 %
3 C	5,7 %	100,0 %

11.3.3.2.10 Interprétation des résultats

Si l'on remplace les cotes par des valeurs numériques (A = 3, B = 2, C = 1), les élèves obtiennent alors une moyenne de 5,8 (écart-type de 1,2) points sur un total possible de 9. La moitié des élèves obtiennent 5 ou 6 points; 3,0 p. 100 des élèves se voient attribuer 8 ou 9 points alors que 5,7 p. 100 reçoivent le minimum de 3 points.

11.3.3.3 Analyse et interprétation des résultats d'écriture

Il n'y a pas de note d'écriture comme il y en a une dans les autres volets. Aucun seuil de réussite n'a été établi. L'analyse des résultats des élèves d'immersion n'est pas terminée.

On peut cependant, en prenant en considération les résultats pour les critères message, syntaxe, vocabulaire, orthographe et discours, établir des **échelles** d'appréciation, dégager des **profils** de l'habileté à écrire des élèves et établir des liens entre la longueur des textes et la performance des élèves.

1) Les échelles d'appréciation

Pour faciliter la construction des échelles et la comparaison entre les divers critères, les données numériques ont toutes été ramenées à une base de 100 mots. On a établi les échelles à partir de données correspondant aux percentiles 10, 25, 50, 75 et 90 et en s'assurant que la moyenne et la médiane appartiennent à l'échelon C.

Écriture

On a calculé une moyenne pour les 332 élèves, en répartissant le pourcentage comme suit :

message : 40 p. 100
langue : 20 p. 100
orth. : 20 p. 100
discours : 20 p. 100

La moyenne de groupe est de 59,46 p. 100 avec un écart-type de 15,50 p. 100, un min. de 20 et un max. de 96.

Si l'on fait des hypothèses de seuil de réussite, on obtient les taux de réussite qui suivent.

Seuil	Taux
72 p. 100	25,5 p. 100
68 p. 100	31,4 p. 100
60 p. 100	52,9 p. 100

L'hypothèse du 72 est basée sur un seuil se rapprochant de celui des autres volets.

L'hypothèse du 68 est basée sur le choix de l'échelon B pour le message et de l'échelon C pour les autres aspects.

L'hypothèse du 60 est basée sur le choix de l'échelon C pour tous les aspects.

Échelle du message

Échelon	Percentile	Valeur	Catégorie	Fréquence
A	90	19,9	20 et plus	8,7 %
B	75	17,5	17 - 19	24,1 %
Moyenne		15,7		
C	50	15,5	15 - 16	26,8 %
D	25	13,5	13 - 14	20,2 %
E	10	11,9	11 - 12	14,8 %
F	-	-	moins de 11	5,4 %

Échelle de la syntaxe et du vocabulaire[1]

Échelon	Percentile	Valeur	Catégorie	Fréquence
A	10	1,9	0-2	15,4 %
B	25	3,4	3-4	31,3 %
C	50	5,2	5-6	14,5 %
Moyenne		5,9		
D	75	7,9	7-9	24,6 %
E	90	11,1	10-12	9,3 %
F	-	-	plus de 12	4,8 %

[1] Ces deux aspects sont combinés en une seule échelle parce que ce sont les fautes qui relèvent de ces critères qui influencent le plus la transmission du message.

Échelle de l'orthographe[1]

Échelon	Percentile	Valeur	Catégorie	Fréquence
A	10	5,4	0 - 7	18,4 %
B	25	9,4	8 - 12	21,6 %
C	50	14,2	13 - 17	26,6 %
Moyenne		14,5		
D	75	19,1	18 - 22	20,5 %
E	90	23,4	23 - 27	8,7 %
F	-	-	plus de 25	4,6 %

L'échelle combine l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale.

Échelle du discours[1]

Échelon	Percentile	Valeur	Catégorie	Fréquence
A	90	7	8-9	7,0 %
B	75	6	7	9,0 %
C	50	6	6	55,1 %
Moyenne		5,8		
D	25	5	4-5	23,2 %
E	10	4	3	5,7 %
F	-	-	moins de 3	-

[1] Les valeurs de l'échelle ne correspondent pas toutes à celles des percentiles.

Ces échelles d'appréciation ont permis de constituer une grille de correction qui pourra servir à des études ultérieures. Pour le moment, elle permet d'offrir une synthèse du niveau de compétence actuel des élèves de 2e secondaire.

GRILLE DE CORRECTION DE LA LETTRE

	A (5)	B (4)	C (3)	D (2)	E (1)	F (0)
MESSAGE*						
Informations pertinentes, différentes, compréhensibles	20 et plus (40)	17-19 (32)	15-16 (24)	13-14 (16)	11-12 (8)	moins de 11 (0)
LANGUE*						
Syntaxe et vocabulaire	0 - 2 (20)	3 - 4 (16)	5 - 6 (12)	7 - 9 (8)	10 - 12 (4)	plus de 12 (0)
Orthographe d'usage et grammaticale	0 - 7 (20)	8 - 12 (16)	13 - 17 (12)	18 - 22 (8)	23 - 25 (4)	plus de 25 (0)
DISCOURS**						
Présentation, organisation et ton de la lettre	8 - 9 (20)	7 (16)	6 (12)	4 - 5 (8)	3 (4)	moins de 3 (0)

* Informations ou fautes par cent mots

** Trois points par aspect, pour un maximum de neuf

2) Les profils

Une autre voie s'offre à l'interprétation des résultats, celle des profils. Ces profils permettent de mieux décrire la performance des élèves et d'établir des relations entre divers aspects de celle-ci.

Les cinq profils présentés dans le tableau qui suit ont été établis au cours d'une étude statistique qui avait pour objet de constituer des groupes homogènes d'élèves à partir de leurs résultats selon les quatre aspects de la communication. Chaque aspect a un poids égal. Les profils sont placés en ordre décroissant de rendement pour l'ensemble des quatre aspects.

Tableau 23 Profils d'élèves en cinq groupements en fonction de quatre aspects de la communication

Aspect	Premier	Deuxième	Troisième	Quatrième	Cinquième
Message[1]	15,64	19,13	12,79	15,48	17,41
Syntaxe et vocabulaire[2]	1,76	2,96	3,79	4,94	9,22
Orthographe[2]	7,00	10,38	10,99	21,89	18,02
Discours[3]	7,92	6,04	5,64	5,76	4,37
Nombre d'élèves	10,9 %	21,7 %	29,8 %	24,8 %	12,8 %

[1] Nombre moyen d'informations par cent mots
[2] Nombre moyen de fautes par cent mots
[3] Résultat sur 9

Ainsi, en lisant le deuxième profil, par exemple, on constate que 21,7 p. 100 des élèves fournissent, en moyenne, 15,64 informations par cent mots, obtiennent 6,04 sur 9 pour le discours, et font, en moyenne, 2,96 fautes de syntaxe ou de vocabulaire et 10,38 fautes d'orthographe par cent mots.

La lecture des profils permet de voir que

- le premier profil est le meilleur sous trois aspects, mais qu'il vient au quatrième rang pour le message,

  le deuxième profil est de loin le meilleur pour le message et vient en second pour les trois autres aspects,

- le troisième profil est le plus faible pour le message, mais dépasse les deux derniers pour les deux critères de la langue,

- les élèves du quatrième profil donnent presque autant d'informations que ceux du premier, mais arrivent derniers en orthographe,

- les élèves du dernier profil arrivent en deuxième pour le message, mais sont les plus faibles en syntaxe et vocabulaire, avant-derniers en orthographe et derniers pour le discours.

Ces profils permettent de dégager certaines tendances.

1) La compétence en écriture n'est pas monolithique : aucun profil n'est premier dans tout ou dernier dans tout. Par conséquent, rares sont les élèves qui réussissent également chaque aspect de la communication.

2) Le résultat en syntaxe et vocabulaire est le meilleur indice de la compétence globale. C'est le seul critère qui suit exactement l'ordre des profils. Il est suivi de près par le critère du discours (seuls les troisième et quatrième profils sont inversés). Les élèves qui écrivent le mieux seraient-ils ceux qui réussissent le mieux sous ces deux aspects?

3) Il n'y a pas de lien direct entre le nombre d'informations transmises et le rendement global en écriture. Le meilleur profil ne correspond pas au plus grand nombre d'informations, alors que le plus faible arrive deuxième à ce point de vue. De plus, comme la moyenne pour le message est de 15,7 informations par cent mots, on peut dire que les deux profils forts sont le deuxième et le cinquième; deux sont moyens : le premier et le quatrième; un seul profil est faible : le troisième.

4) Le premier profil est le meilleur seulement si l'on considère que tous les aspects ont la même valeur dans la communication. Or, tel n'est pas le cas dans le type d'approche préconisée par le programme à l'étude, puisque celle-ci accorde la priorité au message et tolère l'erreur quand celle-ci n'entrave pas sa communication. De ce point de vue, le deuxième profil serait le meilleur même si l'on doit tolérer un plus grand nombre de fautes d'orthographe. D'ailleurs, si l'on situe les profils dans la grille de correction, on constate que le deuxième profil surclasse le premier pour le message.

Tableau 24 Comparaison des profils au regard de la grille de correction en fonction des quatre aspects de la communication[1]

Aspect	Premier	Deuxième	Troisième	Quatrième	Cinquième
Message	C	B	D	C	B
Syntaxe et vocabulaire	A	B	B	C	D
Orthographe	A	B	B	D	D
Discours	A	C	C	C	D

[1] Les valeurs des moyennes sont arrondies à l'entier le plus près.

Ce deuxième profil pourrait-il constituer le niveau de compétence visé par le programme d'études? L'équilibre qu'il présente entre l'élaboration du message et la qualité formelle du texte est-il plus que suffisant? Est-il supérieur à l'équilibre présenté dans le premier profil, qui allie un nombre moyen d'informations à une grande qualité formelle et discursive? Quel profil délimite la compétence suffisante? Toutes ces questions impliquent des jugements de valeur qu'on pourra porter quand on aura recueilli des données suffisantes.

3) La longueur des textes

Finalement, on peut établir un lien entre la longueur des textes et le rendement selon les quatre aspects de la communication. La question est la suivante : les élèves qui écrivent les textes les plus longs sont-ils les meilleurs?

Si, en se basant sur la médiane, on compare les textes de 146 mots ou moins à ceux de plus de 146 mots, on peut faire certaines constatations.

Il n'y a pas de relation entre le nombre de mots et le nombre d'informations contenues dans la lettre.

Les élèves qui écrivent des textes plus longs font, en règle générale, proportionnellement moins de fautes de syntaxe ou de vocabulaire et d'orthographe, par cent mots, et présentent des textes de meilleure qualité sur le plan discursif.

Cela ne veut pas dire, par ailleurs, que les meilleures copies contiennent toujours un nombre moyen d'informations.

Tableau 25 Comparaison des textes «courts» et «longs»

Aspect	146 mots et moins	plus de 146 mots
Message[1]	15,8	15,5
Syntaxe et vocabulaire[2]	6,8	4,9
Orthographe[2]	15,5	13,0
Discours[3]	5,5	6,2

[1] Nombre moyen d'informations par cent mots
[2] Nombre moyen de fautes par cent mots
[3] Maximum 9

COMMENTAIRES

On peut affirmer que par rapport aux objectifs du programme d'études, les élèves réussissent à transmettre un message pertinent et suffisant, en le présentant de manière appropriée au plan discursif, malgré des lacunes évidentes sur les plans orthographique et syntaxique.

Ce jugement n'est pas surprenant quand on considère que la moitié des responsables de dossier pensent que le programme n'accorde pas une place suffisante à l'écriture et qu'il est incomplet au regard de l'orthographe et de la syntaxe. D'ailleurs, seulement le tiers des enseignantes et des enseignants considèrent que la mise en oeuvre du programme permet à l'élève de s'exprimer à l'écrit. La priorité accordée à la communication orale (dans des groupes généralement nombreux) ne permet sans doute pas de consacrer assez de temps à l'écrit. En effet, le volet écriture reçoit moins de 30 p. 100 du temps d'enseignement dans 75 p. 100 des cas, ce qui le place bon dernier derrière les trois autres volets.

Les réponses à certaines questions permettent de voir que le temps consacré à l'écriture est partagé entre, d'une part, la rédaction de messages et, d'autre part, les exercices grammaticaux et les réflexions sur l'orthographe. Les élèves disent faire fréquemment de tels exercices (qui sont par ailleurs au bas de la liste de leurs activités préférées).

Cela ne veut pas dire, par ailleurs, que les meilleures copies contiennent toujours un nombre moyen d'informations.

Tableau 25 Comparaison des textes «courts» et «longs»

Aspect	146 mots et moins	plus de 146 mots
Message[1]	15,8	15,5
Syntaxe et vocabulaire[2]	6,8	4,9
Orthographe[2]	15,5	13,0
Discours[3]	5,5	6,2

[1] Nombre moyen d'informations par cent mots
[2] Nombre moyen de fautes par cent mots
[3] Maximum 9

COMMENTAIRES

On peut affirmer que par rapport aux objectifs du programme d'études, les élèves réussissent à transmettre un message pertinent et suffisant, en le présentant de manière appropriée au plan discursif, malgré des lacunes évidentes sur les plans orthographique et syntaxique.

Ce jugement n'est pas surprenant quand on considère que la moitié des responsables de dossier pensent que le programme n'accorde pas une place suffisante à l'écriture et qu'il est incomplet au regard de l'orthographe et de la syntaxe. D'ailleurs, seulement le tiers des enseignantes et des enseignants considèrent que la mise en oeuvre du programme permet à l'élève de s'exprimer à l'écrit. La priorité accordée à la communication orale (dans des groupes généralement nombreux) ne permet sans doute pas de consacrer assez de temps à l'écrit. En effet, le volet écriture reçoit moins de 30 p. 100 du temps d'enseignement dans 75 p. 100 des cas, ce qui le place bon dernier derrière les trois autres volets.

Les réponses à certaines questions permettent de voir que le temps consacré à l'écriture est partagé entre, d'une part, la rédaction de messages et, d'autre part, les exercices grammaticaux et les réflexions sur l'orthographe. Les élèves disent faire fréquemment de tels exercices (qui sont par ailleurs au bas de la liste de leurs activités préférées).

Les résultats en communication orale, écoute, lecture et écriture suivent la courbe

- du temps alloué (quoiqu'il faille inverser l'écoute et la lecture),
- de la satisfaction des groupes de personnel scolaire à l'égard de l'importance accordée aux volets,
- de la perception des professeurs sur le degré de préparation des élèves (voir graphique 2, section 4) à l'arrivée au secondaire et sur leur rendement scolaire en 2e secondaire (voir 7.2),
- enfin, des comportements observés par les parents.

12. CONCLUSION

Si l'on considère les ressources humaines intéressées, le contenu du programme, les résultats satisfaisants des élèves, on peut constater que le programme de français, langue seconde, au premier cycle du secondaire ne révèle pas de faiblesses majeures.

Cependant, le manque de matériel didactique est dénoncé. Une approche pédagogique améliorée devra combler les lacunes de l'écrit, de même qu'une mise au point du contenu orthographique et grammatical au programme.

À la lumière des données recueillies, on peut dégager les éléments positifs et les éléments négatifs suivants.

12.1 Éléments positifs et éléments négatifs

Éléments positifs	Éléments négatifs
Ressources humaines intéressées	
On peut compter sur une formation universitaire en français, langue seconde, et une expérience en français, langue seconde.	Il y a peu de conseillères et conseillers pédagogiques à temps plein pour assurer le soutien demandé.
Par contre, la moitié des personnes seulement ont de l'expérience avec le programme publié en 1982.	

Éléments positifs	Éléments négatifs
Contexte de la mise en oeuvre du programme	
Le programme est mis en oeuvre depuis 1985 par la plupart des commissions scolaires.	Le manque de matériel didactique est dénoncé notamment pour les volets écoute et lecture.
Le temps d'enseignement prescrit est assuré et même dépassé par la quasi-totalité des commissions scolaires.	La préparation reçue pour «la grammaire dans l'approche communicative» et «l'intégration des volets» est insatisfaisante.
La préparation reçue sur la démarche pédagogique et le processus d'apprentissage a satisfait les agentes et agents d'éducation.	Le nombre d'élèves trop élevé par classe est dénoncé pour la mise en oeuvre du volet communication orale, bien que les résultats soient satisfaisants.
Le contenu du programme	
L'approche communicative et les habiletés, dont la communication orale, sont reconnues comme points forts.	Le volet écriture donne le moins de satisfaction. Les responsables le considèrent comme non au point et n'ayant donc pas une importance assez grande dans le programme.
La précision des objectifs terminaux est confirmée par les responsables du dossier.	Le contenu orthographique et grammatical quant à l'orthographe d'usage, l'orthographe grammaticale, la conjugaison et le code syntaxique ne satisfont pas non plus les agentes et agents consultés.
	De plus, le discours poétique et ludique n'apparaît pas suffisamment au point selon le personnel enseignant, et le taux de satisfaction est moyen également pour le discours incitatif.

Éléments positifs	Éléments négatifs
Les pratiques pédagogiques	
Le temps d'enseignement consacré au volet communication orale est important. On a recours aux documents authentiques en lecture.	Les exercices de grammaire sont nombreux, mais non intégrés dans un contexte de communication; les notions ne sont donc pas mises en pratique dans des situations variées. Les élèves déclarent faire beaucoup d'exercices, mais affirment qu'ils ne leur accordent pas leur préférence. Cependant, dans l'ensemble des volets, on accorde moins de temps pour l'écriture. Il en est de même pour le volet écoute.
Évaluation	
	On constate une demande d'instruments en évaluation formative et sommative, notamment pour la communication orale et l'écoute.
Rendement des élèves	
- Préalables	
On constate une satisfaction au sujet des préalables des élèves en communication orale et en écoute à leur entrée en 2e secondaire.	Il y a insatisfaction quant aux préalables des élèves à l'entrée en 2e secondaire pour la lecture et l'écriture.

Éléments positifs	Éléments négatifs
- Perceptions des agentes et agents consultés	
Le personnel enseignant constate une meilleure communication orale chez leurs élèves, une meilleure compréhension de l'oral et de l'écrit, ce qui est confirmé par les parents.	On reconnait des faiblesses à l'expression écrite. Les élèves ne s'expriment pas facilement par l'écrit, ce qui est confirmé par les parents.
Soixante pourcent des élèves se disent capables de bien s'exprimer en français pour participer aux activités. Par ailleurs, très peu le font.	
- Résultats	
On note une force des élèves en communication orale.	On constate par contre une faiblesse des élèves à l'écrit et à la lecture.
On se rappellera que l'approche communicative du programme est une force également du programme, que le personnel enseignant y consacre beaucoup de temps et qu'il est satisfait des préalables des élèves à leur entrée en 2° secondaire pour ce volet.	On se rappellera que le temps d'enseignement consacré à ces volets est beaucoup moins important et que les préalables des élèves à leur entrée en 2° secondaire ne sont pas considérés comme satisfaisants. Le contenu orthographique et grammatical est moins important au programme qu'il ne le devrait.

12.3 RECOMMANDATIONS

On doit tenir compte du fait que le temps d'enseignement est dépassé par la très grande majorité des commissions scolaires et du fait également qu'on a différents modèles d'organisation scolaire.

On doit également tenir compte que l'épreuve a été préparée pour un effectif ordinaire et correspond à la Définition du domaine, donc au programme officiel du Ministère, et que les résultats des élèves peuvent être qualifiés de satisfaisants dans l'ensemble.

L'examen des six premières recommandations devra se faire à la lumière des résultats obtenus à l'évaluation du programme de français, langue seconde du primaire qui seront disponibles a l'été 1991 et en prenant en compte certaines mesures pédagogiques préconisées par le Plan d'action en français, langue seconde.

Il s'agit des recommandations suivantes :

- examiner la possibilité d'enrichir chacun des volets suivants du programme : l'écriture, la lecture et l'écoute afin de tenir compte des deux catégories d'élèves (en classe régulière et en classe d'immersion);

- revoir les objectifs afin de préciser les **exigences attendues** des diverses catégories d'élèves, notamment pour le volet «lecture» et «écoute»;

- réexaminer les pratiques pédagogiques pour développer une pédagogie de l'écoute et de la lecture ainsi que l'évaluation de ces volets et favoriser du perfectionnement à ce sujet;

- prévoir du matériel didactique de base pour l'écoute et pour la lecture répondant aux exigences du programme revu;

- revoir les objectifs d'écriture et de lecture de la 1re secondaire et même ceux de la fin du primaire et examiner la possibilité de les enrichir afin de combler les lacunes dans les préalables à la 2e secondaire. Enrichir les contenus orthographique et grammatical du programme;

- accorder plus de temps à l'écriture et mettre en place une pédagogie appropriée aux objectifs du programme;

- considérer la demande faite par le personnel enseignant relativement à du perfectionnement sur la «grammaire dans l'approche communicative» et sur l'intégration des volets «écoute» et «écriture».

REMERCIEMENTS

La Direction du développement de l'évaluation remercie Mme Alida Piccolo, responsable des programmes de français, langue seconde, au ministère de l'Éducation, pour sa collaboration aux travaux d'évaluation, de même que Mme Marie Bergeron-Makdissi, Mlle Danièle Fortin, M. Réjean Auger, Mme Louise Arsenault, consultants, pour leur participation active à l'analyse des données.

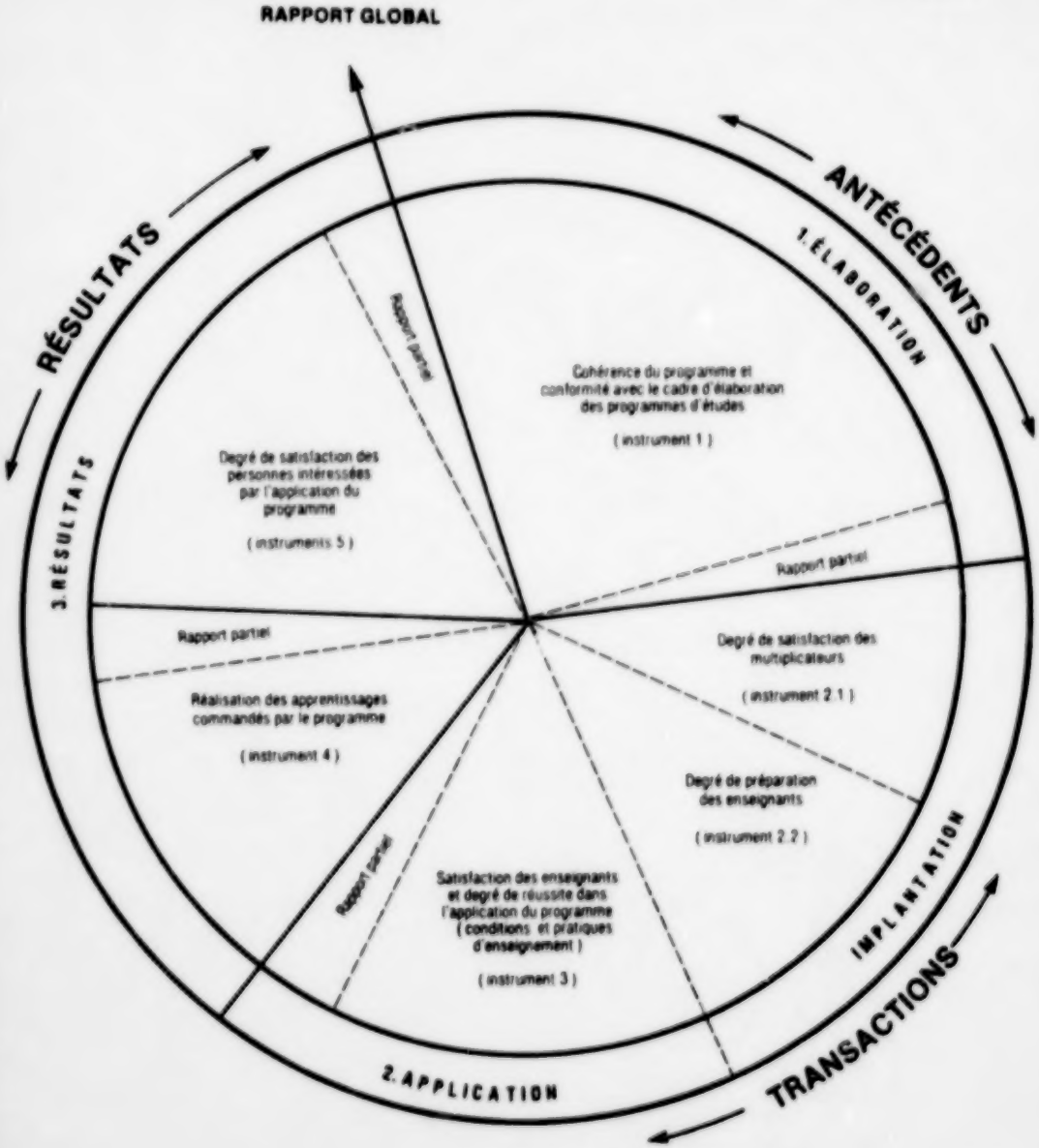
La Direction remercie également le personnel enseignant, les conseillères et conseillers pédagogiques qui ont participé à l'élaboration des divers questionnaires utilisés pour la collecte des données, ainsi qu'aux divers travaux portant sur les seuils de réussite.

Merci à toutes les personnes qui ont répondu aux instruments de sondage et à toutes et tous les élèves qui ont participé aux épreuves en français, langue seconde.

Paul Besozzi,
responsable de l'évaluation
du français, langue seconde

Nicole Grandbois,
responsable de l'évaluation
des programmes d'études

ANNEXE I


RAPPORT GLOBAL
ANTÉCÉDENTS
1. ÉLABORATION
Cohérence du programme et conformité avec le cadre d'élaboration des programmes d'études
(instrument 1)
Rapport partiel
Degré de satisfaction des multiplicateurs
(instrument 2.1)
Degré de préparation des enseignants
(instrument 2.2)
IMPLANTATION
TRANSACTIONS
2. APPLICATION
Satisfaction des enseignants et degré de réussite dans l'application du programme (conditions et pratiques d'enseignement)
(instrument 3)
Rapport partiel
Réalisation des apprentissages commandés par le programme
(instrument 4)
Rapport partiel
3. RÉSULTATS
Degré de satisfaction des personnes intéressées par l'application du programme
(instruments 5)
Rapport partiel
RÉSULTATS

MODÈLE GÉNÉRAL D'ÉVALUATION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

Note: En raison de la nouvelle terminologie au Ministère, il faut lire "mise en oeuvre" au lieu de "application".

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

18-7844-